

Житомирський державний університет імені Івана Франка

УДК 373.5 (477.41)

ХМЕЛІВСЬКА Світлана Іванівна

**РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У СЕРЕДНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КИЇВСЬКОЇ УЧБОВОЇ ОКРУГИ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ ст.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
МІСЕЧКО Ольга Євгенівна
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2015

ЗМІСТ РОБОТИ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. Розвиток іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Російської імперії в другій половині XIX – на початку XX ст. як історико–педагогічна проблема	12
1.1. Стан наукової розробленості проблеми	12
1.2. Тенденції розвитку середньої загальної освіти в Російській імперії в другій половині XIX – на початку XX ст.	29
1.3. Періодизація розвитку іншомовної освіти в середніх загальноосвітніх навчальних закладах Російської імперії в досліджуваний період	58
Висновки до розділу 1	86
РОЗДІЛ 2. Основні організаційні засади іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Київської учбової округи на різних етапах її розвитку (друга половина XIX –початок XX ст.)	89
2.1. Викладання іноземних мов у гімназіях на етапі дуалізму в змісті середньої освіти (50–ті – 60–ті рр. XIX ст.)	89
2.2. Іноземні мови як основа загальної освіти на етапі посилення класицизму в середній школі (70–ті – 80–ті рр. XIX ст.)	112
2.3. Іншомовна освіта на етапі загострення кризи класичного напрямку розвитку середньої освіти (90–ті рр. XIX ст. – початок XX ст.)	145
2.4. Напрями творчого використання вітчизняного досвіду іншомовної освіти у сучасних умовах	182
Висновки до розділу 2	191
ВИСНОВКИ	194
ДОДАТКИ	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	223

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

КУО – Київська учбова округа

МНО – Міністерство народної освіти

ІМ – іноземні мови

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний процес реформування системи шкільної освіти в Україні, розпочатий ще в 90–ті роки XX століття, відбувається в контексті довгострокової стратегії інтегрування в загальний європейський освітній простір, що особливо проявляється на прикладі вивчення іноземних мов, у змісті та науково–методичному забезпеченні якого вже понад десятиліття реалізуються рекомендації Ради Європи з питань вивчення, викладання та оцінювання мов. Академічна, професійна й особиста мобільність сучасної людини значною мірою залежить від володіння найбільш поширеними у світі іноземними мовами. Отже, ефективна іншомовна освіта виступає важливим чинником майбутньої успішної самореалізації особистості.

Державна політика щодо покращення якості спілкування громадян України з представниками інших мов і культур відображена в таких директивних документах, як Закон України «Про освіту» (1991, 2006), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття», 1993), Національна доктрина розвитку освіти (2002), шкільна програма з іноземних мов (2001, 2005).

Так само активно в сучасну національну шкільну практику входять нові типи середніх загальноосвітніх навчальних закладів, поширені в багатьох країнах світу, – гімназії, ліцеї, колегіуми тощо, що відображає пошук нових засад організації й інформаційного супроводу навчально–виховної діяльності та управління нею, методів та технологій роботи, формування в учнів інноваційного типу культури та мислення.

З огляду на актуальність для сучасного випускника середньої школи володіння іноземними мовами як засобом міжнародного спілкування в різних сферах діяльності, предметом спеціальної уваги постає якісна іншомовна освіта, для успішної реалізації якої в діяльності сучасних середніх навчальних закладів важливим є фундаментальне вивчення, об’єктивна оцінка, узагальнення і врахування кращих історичних традицій вітчизняної освіти з метою оптимального поєднання класичної спадщини минулого і сучасних досягнень наукової думки, органічного зв’язку її з вітчизняною історією, культурою і педагогічним досвідом.

У цьому контексті національний досвід іншомовної освіти становить особливу цінність, оскільки на українських землях з давніх часів складалося середовище, сприятливе до опанування іноземних мов. У середніх і вищих навчальних закладах широко використовувалися й вивчалися стародавні й нові європейські та східні мови, розглядалися культурні здобутки інших країн, формувалися традиції іншомовної освіти, що підтверджує давнє європейське підґрунтя й устремління наших предків.

Аналіз стану розробленості проблеми дає підстави стверджувати, що хоча історія розвитку вітчизняної середньої освіти здавна привертала увагу дослідників, її багатогранність переконує в доцільності більш цілеспрямованого розгляду особливостей змісту й процесу, цільової спрямованості й результативності вивчення іноземних мов.

З усіх типів середніх навчальних закладів, поширених у Російській імперії в XIX – на початку XX ст., більш детально вивченими є гімназії. Їм приділялося багато уваги в історіографічних працях загального характеру, виданих ще в дореволюційний період та в радянській історіографії 40–х – 80–х рр. XX ст. За період розбудови національної школи в незалежній Україні сформувалася нова хвиля інтересу до гімназійної освіти, що відображено в цілій низці дисертаційних робіт та опублікованих праць (О. Бабіна, Г. Васькович, О. Гапак, О. Грива, В. Добровольська, М. Євтух, А. Лопухівська, М. Собчинська, Б. Ступарик, Т. Сухенко та ін.), у тому числі присвячених вивченню регіональних особливостей шкільництва в Україні (В. Бобров, І. Курляк, Т. Лутаєва, І. Мартинова, Б. Ступарик, С. Фатальчук, Т. Шушара). Виявлено, що менш дослідженими є особливості викладання в Україні іноземної мови (Н. Борисова, А. Долапчі, Л. Кравчук, Б. Лабінська, Т. Литньова, О. Місечко, І. Мозгова), що обмежує можливості порівняльного аналізу педагогічного досвіду минулого й практики сучасної школи.

Практично не дослідженими залишаються особливості розвитку іншомовної освіти на окремих територіях Російської імперії. Тим часом регіон, охоплений Київською учбовою округою, складає особливий науковий інтерес з огляду на:

давні культурно–освітні традиції; зосередження в ньому перших національних середніх навчальних закладів різних типів та прогресивних педагогічних кадрів; сконцентрованість навколо Києва, що надавало йому особливого значення політичного, економічного, наукового, суспільного, культурно–освітнього центра.

Водночас, напрацювання в галузі теорії і практики навчання іноземної мови, здобуті в другій половині XIX – на початку XX ст., зберігають свою актуальність і вагомість і в перспективі, оскільки можуть стати в нагоді при розгляді багатьох суперечливих питань сьогодення: кількості іноземних мов, необхідних для достатнього індивідуального розвитку і перспективних потреб сучасного школяра; цільової спрямованості й диференціації змісту іншомовної освіти залежно від типу навчального закладу; співвідношення термінів вивчення різних мов, у тому числі, рідної й іноземних; виявленні відмінностей в іншомовній освіті в різних типах середніх навчальних закладів.

Теоретична й практична значущість проблеми для розвитку сучасної української школи, її недостатня розробленість та потреба в оволодінні історичною перспективою для розв’язання наявних суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **"Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина XIX ст. – початок XX ст.)"**.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана в межах науково–дослідної теми кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка "Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди" (державний реєстраційний номер 0110U002112). Тему дисертації погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 16. 06. 2009 р.).

Мета дослідження – виявити динаміку розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Київської учбової округи протягом другої половини XIX – початку XX ст. та актуалізувати набутий історичний досвід у сучасних умовах.

Відповідно до мети були визначені такі **завдання дослідження**:

- 1) здійснити історіографічний аналіз досліджуваної проблеми;
- 2) виокремити й обґрунтувати основні етапи розвитку іншомовної освіти в закладах загальної середньої освіти протягом другої половини XIX – початку XX ст.;
- 3) виявити головні протиріччя й тенденції розвитку іншомовної освіти в Київській учбовій окрузі на кожному з окреслених етапів у загальному контексті розвитку середньої освіти;
- 4) з'ясувати особливості змісту й методів іншомовної освіти в різних типах середніх навчальних закладів Київської учбової округи (чоловічих і жіночих гімназіях, реальних і комерційних училищах) у досліджуваній період;
- 5) актуалізувати цілісний досвід іншомовної освіти в сучасних умовах.

Об'єкт дослідження – процес розвитку вітчизняної іншомовної освіти в закладах середньої загальної освіти (друга половина XIX – початок XX ст.).

Предмет дослідження – зміст і методи іншомовної освіти, етапи, протиріччя й тенденції її розвитку в різних типах закладів середньої загальної освіти Київської учбової округи в обраних хронологічних межах.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину XIX століття – початок XX ст. Характерною ознакою *нижньої* хронологічної межі є підготовка і проведення реформи середньої школи 60-х рр., у результаті якої, крім чоловічих гімназій, з'явилися інші типи середніх навчальних закладів (жіночі й реальні гімназії), які вплинули на загальну картину іншомовної освіти в наступні роки. *Верхня* межа зумовлена кардинальними суспільно–політичними, адміністративними (ліквідація учбових округ), структурними (створення шкіл нового типу) змінами, що розпочалися в 1917 р. і спричинили поступовий занепад іншомовної освіти (видалення стародавніх іноземних мов з переліку обов'язкових навчальних предметів зі школи, втрата інтересу до нових мов як "буржуазного пережитку").

Територіальні межі дослідження визначаються регіоном Київської учбової округи в другій половині XIX ст., до складу якої входили Київська, Чернігівська, Волинська, Подільська і Полтавська губернії.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські ідеї про єдність мови й мислення, про роль мови та мовної освіти як визначального чинника формування особистості; принципи науковості, об'єктивності, історизму, які дали змогу простежити шлях формування теоретичних засад та реалізацію іншомовної освіти в середніх навчальних закладах другої половини XIX – початку XX ст.; системний підхід у вивченні явищ, фактів, процесів, пов'язаних із навчанням іноземних мов у досліджуваній період у взаємозв'язку з іншими соціальними системами (політичною, економічною, ідеологічною тощо), а також у комплексі різних складових цього навчання (зміст, навчальні плани, програми, методи, засоби, підручники, педагогічні кадри); історіографічний підхід, на основі якого досліджувався стан проблеми в історико–педагогічній науці; хронологічний підхід, який спонукав до чіткого дотримання історичного часу подій і виявлення об'єктивних причинно–наслідкових зв'язків між подіями і фактами, що вивчалися.

Теоретичну основу дослідження складають: державні законодавчі та освітні документи про стратегію розвитку освіти в Україні; концептуальні положення методології сучасної історико–педагогічної науки і регіонального краєзнавства (Л. Березівська, М. Богуславський, Н. Гупан, Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Курило, В. Майбороди, О. Місечко, Н. Побірченко, Н. Сейко, О. Сухомлинська); праці з організації навчального процесу в закладах освіти (В. Галузинський, М. Євтух, В. Лозова, А. Троцко); засадничі теоретичні положення побудови іншомовної шкільної освіти в історичній ретроспекції і сучасній перспективі (О. Вишневський, І. Грузинська, Я. Коменський, М. Ляховицький, О. Мироліубов, С. Ніколаєва, Г. Пальмер, Ю. Пасов, В. Плахотник, І. Рахманов, Л. Щерби).

У ході дослідження використано комплекс *загальнотеоретичних* методів – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація – для розгляду розвитку теоретичних ідей і практики навчання іноземних мов у визначений період; методи *історико–педагогічного дослідження*: *історико–генетичний* – для розгляду історичних передумов розвитку іншомовної освіти в Київській учбовій окрузі; *історико–структурний* – для виявлення компонентів, які визначали систему іншомовної освіти в досліджуваній період; *порівняльно–історичний*, який дав змогу порівняти

та зіставити соціально–педагогічні явища й факти в іншомовній освіті різних навчальних закладів на різних історичних етапах; *предметно–хронологічної ретроспекції*, який надав можливість простежити зміни в теоретичному обґрунтуванні та практиці викладання іноземних мов у чіткій хронологічній послідовності; *прогностичний* – для узагальнення та актуалізації результатів дослідження в контексті сучасних проблем шкільної іншомовної освіти.

Джерельна база дослідження. У процесі наукового пошуку використовувалися опубліковані й неопубліковані матеріали. З числа опублікованих: історична й сучасна науково–педагогічна література; урядові документи, розпорядження та постанови (законодавчі та директивні акти Міністерства народної освіти, статuti гімназій та прогімназій, циркуляри); навчальні плани та програми, пояснювальні записки до них; звіти керівних органів освіти, кураторів (попечителів) учбових округ, звіти навчальних закладів та громадських організацій; навчально–методичні посібники з курсів давніх та нових мов; психолого–педагогічні праці щодо змісту середньої шкільної освіти та навчання стародавніх та нових іноземних мов і методів їх викладання; публікації періодичного педагогічного друку досліджуваного періоду ("Вестник Европы", "Воспитание", "Гимназия", "Журнал Министерства народного образования", "Киевская старина", "Педагогический сборник", "Русская школа") та сучасні періодичні видання ("Шлях освіти", "Іноземні мови", "Іноземні мови в навчальних закладах", "Иностранные языки в школе", "Історико–педагогічний альманах", "Педагогіка й психологія"); мемуарні спогади учасників подій; дисертаційні роботи та монографії з проблем середньої шкільної освіти й викладання іноземних мов.

У дослідженні також використано неопубліковані архівні матеріали фондів Державного архіву м. Києва (ф. 81; 90; 108); Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (ф. 402; 707; 2162); матеріали відкритих фондів: Національної бібліотеки ім. В. Вернадського, Наукової бібліотеки ім. М. Максимовича, Державної науково–педагогічної бібліотеки ім. В. Сухомлинського.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*: комплексно й системно висвітлено регіональний досвід здійснення іншомовної освіти в різних середніх навчальних закладах Київської учбової округи в загальному контексті розвитку середньої шкільної освіти; обґрунтовано узагальнену періодизацію розвитку вітчизняної іншомовної освіти в різних типах середніх навчальних закладів у другій половині XIX – на початку XX ст.; визначено головні суперечності й тенденції цього розвитку; виявлено й узагальнено особливості організації іншомовної освіти у реальних і комерційних училищах; досліджено регіональну практику навчання нових мов за методом Робертсона. *Удосконалено* історико–педагогічні знання про змістові й методичні основи навчання іноземних мов у вітчизняних закладах середньої загальної освіти в другій половині XIX – на початку XX ст.; терміни впровадження інноваційних методик навчання нових іноземних мов у середніх освітніх закладах Київської учбової округи в досліджуваній період. *Подальшого розвитку* набули: систематизація та аналіз опублікованих і неопублікованих матеріалів, що визначали організацію іншомовної освіти в Російській імперії загалом та Київській учбовій окрузі зокрема; вивчення перспектив творчого використання вітчизняного досвіду іншомовної освіти в сучасній середній загальноосвітній школі. У науковий обіг введено маловідомі й невідомі документи щодо розвитку шкільної іншомовної освіти в Україні.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що його основні положення та результати можуть застосовуватися в курсах лекцій з порівняльної педагогіки, теорії та історії педагогіки, у спецкурсах з теорії та історії іншомовної освіти, при написанні курсових і дипломних робіт. Проведене дослідження може скласти основу подальшого історико–педагогічного компаративного вивчення теорії та практики іншомовної освіти на різних історичних етапах розвитку вітчизняної школи в різних регіонах України та за кордоном. Результати дослідження можна творчо використовувати в сучасній розробці теорії навчання мов та при формуванні його змісту в ЗНЗ України для забезпечення ефективного навчання іноземних мов. Матеріали дисертації

використовуються у навчальному процесі різних регіонів України.

Апробація результатів дисертації здійснювалася шляхом публікації основних її положень у наукових виданнях та їх презентації у доповідях на науково–практичних конференціях різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу» (Ніжин, 2012), «Ідеї К.Д. Ушинського в сучасній педагогіці (до 190–річчя від дня народження К.Д.Ушинського)» (Київ, 2014); *всєукраїнських*: «Перший крок у науку» (Луганськ, 2011), «Джерельна та історіографічна основа сучасних історико–педагогічних досліджень» (Хмельницький, 2013); *інтернет–конференція* «Українська освіта в європейському інформаційному просторі» (Житомир, 2012); науково–методологічних семінарах кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (2009 – 2013)

Публікації. Результати дослідження висвітлено в 10 публікаціях (з них 9 одноосібних), з яких: 6 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 2 – у міжнародних наукових періодичних виданнях, 3 – у наукових збірниках, 1 тези доповіді на конференції.

Особистий внесок здобувача у статті "Особенности деятельности коммерческих училищ в Киевском учебном округе в конце XIX – начале XX вв.", виконаній у співавторстві з О. Місечко, полягає в аналізі організації іншомовної освіти у комерційних училищах Київської учбової округи.

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (312 позицій, з яких 15 – іноземними мовами, 46 – архівних справ). Загальний обсяг дисертації – 247 сторінок, основний зміст викладено на 193 сторінках. У роботі міститься 3 таблиці та 19 додатків.

Розділ I. РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ. ЯК ІСТОРИКО–ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1.Стан наукової розробленості проблеми

Аналіз наукових розвідок, на які ми спиралися при вивченні процесу становлення іншомовної освіти у середніх загальноосвітніх закладах Київської учбової округи в другій половині XIX ст. – на початку XX ст., проводився з врахуванням періодизації розвитку історико–педагогічних досліджень з історії школи, освіти, педагогічних персоналій та педагогічної думки в Україні, запропонованої українським ученим Н. Гупаном [56, с. 22–23]. Отже, ми дотримувалися таких історіографічних періодів наукової розробки проблеми дослідження: 1) друга половина XIX ст. – 1917 р. – становлення загальних основ вітчизняної історико–педагогічної науки; 2) 1917 р. – 20-і роки XX ст. – формування нових тенденцій у вітчизняній історії педагогіки; 3) 30-і – перша половина 80-х років XX ст. – розвиток вітчизняної історико–педагогічної науки на засадах марксистської методології; 4) друга половина 80-х років XX ст.–донині – переосмислення історико–педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки.

Крім того, історіографічний пошук здійснювався з врахуванням наближеності тематики розглянутої історико–педагогічної літератури до головної проблеми нашого дослідження. Нами було виділено такі групи історико–педагогічних праць: а) праці, присвячені загальному огляду історії розвитку різних закладів середньої освіти в Російській імперії у досліджуваний період; б) праці, в яких акцентується розвиток саме іншомовної освіти у різних середніх загальноосвітніх закладах.

Серед історіографічних праць першого періоду вирізняється ціла низка фундаментальних робіт істориків педагогіки того часу, в яких здійснювалися перші загальні огляди попередньої історії вітчизняної середньої школи та її окремих періодів (Є. Шмід(т) "История средних учебных заведений в России", 1878; С.Рожественський "Исторический обзор деятельности Министерства Народного

Просвещения (1802–1902)", 1902 та "Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII–XIX веках", 1910; І Альошинцев "История гимназического образования в России (XVIII і XIX ст.)", 1912) [5; 187; 188; 241]. Більшість дослідників цього періоду пов'язували розвиток вітчизняного шкільництва з державницькою й освітньою політикою окремих коронованих осіб та міністрів Російської імперії, тобто персоніфікували історико–педагогічний процес. Утім оцінка ними впливу цих осіб на розвиток освітньої справи в імперії мала доволі критичний характер. Опис подій і висновки спиралися на документальні матеріали, статистику, архівні фонди, мемуарну літературу, що давало змогу авторам вести виклад у конкретно–історичному дусі.

Певна увага у цих оглядах відводилася таким питанням, як: поширення іншомовної освіти у вітчизняних школах; роль і значення культурного насичення процесу вивчення ІМ; цілі, співвідношення і результативність вивчення класичних і нових ІМ; негативні прояви у вивченні мов і їх причини. Проте у кожній з названих вище робіт ці питання подавалися під різним ракурсом. Так, Є. Шмід(т) зосередився головним чином на розкритті динаміки зміни етапів історії навчальних закладів, їх класифікації, розгляді офіційних документів шкільних реформ 1864 та 1871 років, аналізі організаційних і навчальних питань і тому розглядав питання іншомовної освіти лише як супроводжуючий чинник [241]. С. Рождественський підпорядкував виклад матеріалу в своїй книзі "Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902)" хронологічному висвітленню історико–педагогічних передумов та ходу розбудови в Російській імперії системи народної освіти [187]. На основі офіційних документів, опублікованих матеріалів, статей у періодичних виданнях та архівних паперів він охарактеризував особливості діяльності МНО за часів кожного з його міністрів. На тлі детального відтворення загальної динаміки організації, управління й кадрового забезпечення народної освіти було проаналізовано діяльність окремих навчальних закладів, у тому числі "на окраїнах" імперії, зокрема, в учбових округах на українських землях. У контексті нашого дослідження особливо цінним в цій книзі є: досить об'єктивний показ боротьби

класичного й реального напрямів розвитку середньої школи й пов'язані з нею зміни пріоритетів у вивченні ІМ; висвітлення ролі іншомовних знань у жіночій освіті; опис особливостей реформування змісту середньої освіти; актуалізація проблеми забезпечення іншомовної освіти власними педагогічними кадрами.

І. Альошинцев побудував свій екскурс з історії гімназійної освіти на висвітленні ролі гімназії як загальноосвітнього навчального закладу і з'ясуванні того, якою мірою вона відповідала цьому своєму призначенню в різні часи свого існування; наскільки її принципи відповідали тому суспільному середовищу, в якому вона перебувала; як відбувалася її взаємодія з середовищем і якими були її успіхи [5]. Дослідник спробував з різних сторін показати посилення класичного спрямування гімназійної освіти, передати атмосферу громадського обговорення засилля класичних мов у чоловічих гімназіях та думки різних громадських діячів про класицизм і реалізм у змісті гімназійної освіти, описати підходи до викладання давніх мов, проілюструвати розбіжності в поглядах на зміст реальної освіти й місце нових мов у ньому.

У названих вище роботах, а також в інших публікаціях цього періоду [7; 52; 59; 85; 86; 88 та ін.] розглядалось широке коло питань стосовно освітніх рівнів, типів освітніх закладів і організації навчального процесу у них, навчальні плани, складові змісту навчання. Оскільки іноземні мови були обов'язковим компонентом навчальних планів чоловічих гімназій, реальних та комерційних училищ, ці роботи відображали погляди їх авторів як на природу шкільної освіти та її сутність, так і на місце вивчення мов для здобуття середньої освіти.

Ті нечисленні публікації, що торкалися питань розвитку шкільної освіти на українських землях та участі українських освічених людей у становленні шкільництва в Росії (В. Сторожев "К истории русского просвещения XVII в.", 1889; Я. Шульгін "Несколько данных о школах в Правобережной Украине в половине 18. в.", 1891; В. Мочульський "Просвещение на юге России в царствование императрицы Екатерины II", 1897), по-перше, виходять за хронологічні межі нашої дисертації і, по-друге, їх можна віднести швидше до культурологічних досліджень, аніж до педагогічних, бо в них освітні досягнення

розглядалися переважно як засіб розвитку російської культури [133; 210; 244].

Щодо середніх навчальних закладів України другої половини XIX – початку XX ст., то їх діяльність висвітлювалась, передусім, в офіційних педагогічних виданнях: оглядах діяльності МНО і окремих учбових округ, збірниках постанов і розпоряджень МНО, офіційній частині Журналу МНО, звітах і циркулярах кураторів учбових округ, статистичних виданнях. Крім багатого статистичного матеріалу ці видання пропонували підсумкові дані про найважливіші аспекти в роботі середніх навчальних закладів, зокрема, про порядок введення вивчення тієї чи іншої мови (класичної чи нової), кількість годин у різних класах, вимоги до володіння знаннями й умінням з мов, пояснювальні записки стосовно змісту навчання мов, показники навчальних досягнень учнів з їх вивчення тощо.

Досить чисельною є група друкованих матеріалів з підсумковими ювілейними оглядами діяльності середніх навчальних закладів, розташованих в Україні, у яких йшлося також про хід підготовки їх учнів з класичних і нових ІМ. Серед них нашу увагу приваблювали ті, що стосувалися закладів середньої освіти на території Київської учбової округи, наприклад: М. Гербель "Гимназия высших наук и Лицей Безбородка", 1881; В. Александрович "Двадцатипятилетие Киевской женской гимназии Министерства народного просвещения (Очерк состояния Киевской женской гимназии с 1870 по 1895 г.)", 1895; Науменко "Коллегия П. Галагана в Киеве", 1896; "Первая страничка из истории Полтавского института благородных девиц", 1900; П. Мазанов "Полтавский институт благородных девиц (1818–1898)", (б/р); Т. Тутолмин "Столетие Черниговской гимназии 1805–1905гг.", 1905; Г. Александровський "Историческая записка о состоянии Киево–Фундуклеевской женской гимназии в течение первого пятидесятилетия ее существования", 1910; "Александровская Киевская гимназия. Летописи Императорской Александровской Киевской гимназии ", 1913 та ін. [1; 2; 3; 46; 108; 117; 137; 209]. У цих виданнях міститься цілий пласт фактологічної й описової інформації стосовно змісту, навчально–методичного забезпечення, викладачів і навчальних матеріалів, навчання іноземних мов.

Що стосується групи досліджень безпосередньо з історії розвитку іншомовної

освіти в Російській імперії, то питання реформування змісту й викладання ІМ стало одним з найактуальніших у публікаціях кінця XIX– початку XX ст. Головним чином це були статті в педагогічних виданнях ("Воспитание", "Гимназия", "Журнал Министерства народного просвещения", "Киевская старина", "Педагогический сборник", "Русская школа"), у яких розглядався досвід викладання цих мов, аналізувалися циркулярні приписи міністерства стосовно викладання ІМ, шкільні підручники та принципові положення запропонованих у різний час і різними авторами методик навчання мов, наприклад, Я.А.Коменським, пропонувалися власні методичні підходи (Н. Фену, 1870; П. Смірновський, 1871; Т. Кніпер, 1896; А. Пильнев, 1890; О. Петерсен, 1890; А. Томпсон, 1891; Е. Міттельштейнер, 1894; В. Волинцевич, 1897, 1911; І. Глівенко, 1900, С. Петрунін, 1903, І. Бодуен–де–Куртене, 1906; П. Жакмон, 1906; Е. Лямбек, 1911; К. Тіандер, 1911, О. Троянова, 1915; К. Ганшина, 1917 та ін.) [21; 36; 37; 38; 43; 49; 73; 90; 91; 115; 116; 129; 168; 169; 184; 204; 221; 222; 229]. Вивчалися історичні передумови реформування методики їх вивчення у зв'язку з запровадженням у навчально–освітніх закладах нової – практичної – системи навчання мов (Є. Варон, 1874; Є. Бік, 1889; П. Ней, 1902; І. Глівенко, 1916) [16; 25; 50; 138]. Наводячи конкретні приклади навчання мов, ці автори спиралися на власний викладацький досвід чи проведені особисто спостереження за практикою викладання мов. При цьому розглядався узагальнений тип навчального закладу, характерний для певного часового періоду, наприклад "делянівська" гімназія, "граматична школа", "класична гімназія", "реальне училище", "комерційне училище", "середня школа" тощо. На особливостях викладання мов на українських землях, у тому числі в КУО, ці автори не зупинялися.

Отже, можна зробити висновок, що протягом першого виділеного в нашій роботі історіографічного періоду було розпочато інтенсивне дослідження як загалом накопиченого досвіду діяльності закладів середньої освіти, так і результатів вивчення в них класичних і нових мов. Проте воно відбувалося переважно без врахування регіональних особливостей і на матеріалі відносно недалеких і нетривалих часових відрізків.

Протягом другого розглянутого нами історіографічного періоду (1917 р. – 20-і роки XX ст.), коли у вітчизняній історико–педагогічній науці намітилися нові пріоритети, зумовлені кардинальними змінами в суспільно–політичній та соціокультурній ситуації в колишній Російській імперії, науковці того часу продовжували надавати певну увагу аналізу попередньої шкільної освітньої системи, проте вони шукали відповіді вже на інші актуальні питання. Зокрема, вивчався досвід західних країн (особливо Німеччини й США) з впровадження так званої "трудової школи", ідей "вільного виховання". Тому й друковані історико–педагогічні праці цього періоду зосереджувалися головним чином на аналізі результатів повоєнної вітчизняної школи і уроках закордонної шкільної практики. Актуальними для української системи народної освіти, яка розвивалася власним шляхом, стали публікації на зразок статей М. Зарецького "До історії виробничого шкільництва" (1924), Я. Столярова "Про організацію вищої школи. (Американізація або германізація)" (1924), М. Биковця "Українські дитячі школи в Америці" (1925), О. Коркушки "Загальне навчання передреволюційної Росії" (1926), Я. Ряппо "Народна освіта на Україні за 10 років революції" (1927).

Проте, в трудовій школі в німецькому її варіанті, звідки ця ідея була запозичена в радянську педагогіку, ІМ не вважалися необхідним освітнім шкільним предметом. Цю думку дуже категорично висловив у своїй відомій статті, спеціально написаній для російського журналу "Русская школа" (1914) німецький професор А. Герлах: "... вивчення ІМ не поєднувалося з принципом трудової школи, яка потребує обґрунтованого природного розвитку душевних сил дитини" [47, с. 148]. Відповідно, разом з запровадженням у вітчизняну шкільну практику післяреволюційного часу ідей і принципів трудової школи інтерес до ІМ почав падати, вони були віднесені до необов'язкових навчальних предметів, дослідження з історії розвитку іншомовної освіти припинилися.

Таким чином, можна зробити висновок, що в другому історіографічному періоді (1917–1920-і рр.) історико–педагогічних досліджень досвіду іншомовної освіти в часи Російської імперії у середніх навчальних закладах не проводилося.

Третій історіографічний період (30-і – перша половина 80-х років XX ст.)

проходив під впливом марксистської ідеології у всіх галузях науки, у тому числі історико–педагогічної. Зміст педагогічних подій минулого, як зазначає Н. Гупан, відтворювався з позицій крайньої заідеологізованості, під пильним контролем держави і комуністичної партії; концепції історико–педагогічного процесу, особливо початку ХХ ст. і 1920–х років, почали розглядатися як помилкові й соціально ворожі [56, с. 28–29].

Протилежні радянським дослідникам міркування про становлення української національної системи освіти можна було знайти в працях, виданих за кордоном науковцями з числа української діаспори і тому не поширених у Радянській Україні. Однією з таких праць, є книга активного освітнього діяча, українського історика освіти Степана Сірополка "Історія освіти на Україні", перше видання якої побачило світ 1937 р. у Львові. У другому виданні книги (під назвою "Історія освіти в Україні"), підготовленим до друку Ю. Вільчинським за рукописом С. Сірополка і виданим у 2001 р. [202], яке, за словами самого автора в передмові до нього, є більш повним, можна знайти багато фактів щодо вивчення ІМ на українських землях, починаючи з часів стародавніх слов'ян і до 1920 р.

Зусилля науковців, що займалися в 1930–х рр. безпосередньо питаннями іншомовної освіти, спрямовувалися насамперед на наукове обґрунтування системи викладання, оскільки з 1932 р. вперше в радянській історії освіти знання кожним випускником середньої школи однієї іноземної мови стає обов'язковою умовою шкільної освіти. Не останню роль у педагогічних роботах відіграє історична ретроспекція у попередній освітній досвід. У журналі "Иностранный язык в школе" з'являються окремі фахові публікації (Н. Мамуна "Иностранные языки в средней школе", 1934; Й. Селіханович "Методи викладання мови і підручники Я.А. Коменського", 1936; М. Кестнер "Иностранные языки в школах Москвы за 20 лет", 1937) й перші науково–методичні посібники для вчителів ІМ (К. Ганшина 1930–1931), до яких входять різні за обсягом огляди історії викладання стародавніх і нових мов.

40–50–ті роки ХХ ст., як доводить у своєму дисертаційному дослідженні О. Місечко, позначилися сплеском інтересу дослідників до вивчення історії

поширення, вивчення й викладання ІМ і спадку вітчизняної й зарубіжної методики навчання ІМ [130]. Було захищено цілу низку дисертаційних робіт: І. Рахманов "Очерк истории методов преподавания новых иностранных языков", 1948; В. Аракін "История распространения, изучения и преподавания иностранных языков в России", 1947; І. Салістра "К вопросу об истории методов обучения иностранным языкам", 1947; С. Фоломкіна "История методики начального обучения чтению на английском языке", 1951; О. Логінова "История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1931 год", 1952; Л. Андрієвська–Левенстерн "История методических направлений в обучении иностранным языкам в России во 2-й половине XIX в. (60–80-е годы) и отражение их в учебной литературе", 1953; Б. Лемперт "Очерк по истории преподавания французского языка в средних школах Бессарабии и Молдавской ССР", 1954; Ж. Вітлін "Развитие сравнительного метода в преподавании грамматики немецкого языка в средних учебных заведениях России (XVIII–XX вв), 1959 [130, с. 56].

З'явилося також кілька книг і публікацій у періодичних виданнях з цієї тематики – книга П. Журоковської "Основные вопросы преподавания немецкого языка в связи с разрешением проблемы нефилологического образования в русской средней школе МНП в 1871–1902 гг." (1946), однойменні з дисертаційними роботами праці І. Рахманова (1947), І. Салістри (1947), В. Аракіна (1948), Л. Андрієвської–Левенстерн (1953), О. Логінової (1953); статті в журналі "Иностранные языки в школе" В. Раушенбаха "Коменский как методист в области преподавания иностранных языков" (1946), І. Рахманова "Методика преподавания иностранных языков в освещении академика Л.В. Щербы" (1949), В. Аркавина "Ушинский о преподавании иностранных языков" (1948), В. Бобровнікова, М. Юдіна "Из истории преподавания иностранных языков в России" (1949), О. Логінової "Иностранные языки в средней школе в первые годы советской власти (1917–1923)" (1955).

У цей же час було вийшли друком фундаментальні праці російських авторів з історії вітчизняної середньої школи: М. Константинова, 1947; Ш. Ганеліна, 1950; Є. Мединського, 1954; Ф. Корольова, 1959; З. Равкіна, 1959, побудовані на основі

використання великої кількості документальних фактів, офіційних видань, архівних матеріалів, звітів і оглядів окремих навчальних закладів, педагогічної журналістики, що дозволило по-новому висвітлити питання, що стосувалися змісту середньої освіти [42; 95; 96; 185]. Хід освітньої реформи 1860–х рр. детально проаналізовано в монографії відомого радянського дослідника історії освіти В. Смірнова "Реформа начальной и средней школы в 60–е гг. XIX века" (1954), в якій автор охарактеризував основні етапи розробки і проведення реформи, розглянув діяльність гімназій і прогімназій за проектом статуту 1863 р., детально проаналізував засади гімназійного виховання за статутом 1864 р. [203]. Здебільшого у цих роботах розглядалася чоловіча гімназія, подавався аналіз офіційної державної освітньої політики, боротьби представників прогресивно-демократичної педагогіки за розвиток шкільної справи в Російській імперії, за удосконалення навчального процесу та розвиток вітчизняної дидактики, проти становості шкільної освіти. У питаннях змісту освіти дослідники зосереджувались на визначенні переліку навчальних дисциплін та кількості тижневих уроків, що відводилась на їх вивчення. Спеціально питання навчання мов у змісті різних типів середніх навчальних закладів у цих роботах не досліджувалися.

Серед українських дослідників питання національної історії розвитку шкільництва вивчали М. Гриценко ("Розвиток радянської школи на Україні", 1958; "Школа Украинской ССР в период Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.", 1960), М. Грищенко ("Нариси з історії школи в Українській РСР (1917– 1965)", 1966), А. Бондар ("Розвиток загальноосвітньої середньої школи в УРСР", 1957), О. Дзеверін ("Боротьба більшовиків за народну освіту в період першої російської революції", 1955), Г. Прокопенко ("Розвиток загальноосвітньої школи Української РСР за сорок років радянської влади", 1958), Л. Черкашин ("Загальне навчання в Українській РСР (1917–1957)" та ін. У переважній більшості історико-педагогічних робіт цього періоду простежується тенденція до зображення педагогічних подій радянського періоду в контексті політичної боротьби за утвердження марксистсько-ленінських ідей, звеличення здобутків радянської освітньої системи. Тому науково вагомого висвітлення в них ходу вивчення і

викладання ІМ у досліджуваний нами період не знаходимо.

У 60–80-х рр. ХХ ст. наукові розвідки у галузі діяльності дореволюційної середньої школи продовжилися. Було захищено кілька дисертацій з історичних і педагогічних наук, спеціально присвячених аналізу діяльності закладів середньої загальної освіти в різні роки ХІХ ст.: Л. Камоско в дисертації "Правительственная политика в области среднего образования 60–70 гг. ХІХ в." (1970) вивчала питання керівництва середньою школою (гімназіями і реальними училищами); діяльність загальноосвітніх шкіл України в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. було розглянуто у роботі М. Заволоки (1971); Н. Зейфман в дисертаційній роботі на тему "Среднее образование в системе контрреформ 80-х годов ХІХ в." (1973) зупинилася на аналізі державних заходів стосовно гімназій і реальних училищ у період революційної ситуації та реакції; історичному контексту і державній політиці в галузі народної освіти в національних окраїнах Російської імперії була присвячена робота М. Поліщука "Начальное и среднее образование на Правобережной Украине в 60–90-е гг." (1974) [78; 81; 84; 172].

Розвиток української школи ХІХ – початку ХХ ст. було представлено в таких ґрунтовних колективних монографіях, як: "Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина ХІХ в." (1973), "Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина ХІХ в." (1976), "Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец ХІХ – начало ХХ в." (1991) [158; 159; 160]. До підготовки матеріалів до цих праць були залучені й українські науковці, що дозволило більш детально відобразити історичну динаміку розвитку української шкільної освіти.

Досить активно в цей період почали проводитися дослідження з історії іншомовної освіти в Російській імперії та за її межами, серед них: докторська дисертація О. Миролубова "История методики обучения иностранным языкам в СССР" (1973), книги Є. Константінова "Методическое наследство академика Л.В. Щербы в области обучения иностранным языкам в средней школе" (1962), "Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе" (під редакцією О.О. Миролубова, І.В. Рахманова, В.С. Цетлін, 1967), С. Ніконової "У истоков

советской методики обучения иностранным языкам" (1969), В. Раушенбаха "Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век" (1971), І. Рахманова "Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв." (1972), Г. Веделя "Из истории методов преподавания иностранных языков" (1979) та інших [29; 123; 140; 150; 186; 187]. Автори цих праць заповнили багато прогалин у проблематиці досліджень з історії становлення іншомовної освіти. Проте вони описували переважно шкільні навчальні заклади, що знаходилися в Росії. Таким чином, регіональні особливості діяльності середньої школи в Україні та окремих її регіонах виявилися неохопленими.

Якісні зрушення в історіографії української історії школи й освіти відбулися в четвертому історіографічному періоді – з другої половини 80-х рр. XX ст. і особливо з проголошенням незалежності України. Головними завданнями істориків педагогіки стало звільнене від класово-ідеологічних установок відновлення реальної картини освітніх процесів саме в національній освітній галузі. У науковий обіг було введено нові архівні матеріали, невідомі раніше дослідження науковців української діаспори, які вперше подавали картину розвитку початкової, середньої, вищої освіти України в контексті кількасотлітніх політичних, культурних, економічних подій, боротьби за національну ідентичність.

Відродження таких типів середньої школи, як гімназії, ліцеї, колегіуми, знову привернуло увагу дослідників до вивчення історико-педагогічного досвіду. З'явилися перші праці українських науковців, у яких виявлялися особливості розвитку гімназій, ліцеїв, інших середніх навчальних закладів на українських землях у період їх перебування в складі Російської та інших імперій. Книги Л. Вовк, М. Євтуха, В. Кравця, А. Лопухівської, О. Любара, В. Майбороди, М. Стельмаховича, Д. Федоренко та інших систематизували значну кількість урядових документів, постанов, офіційних видань, архівних матеріалів, акцентуючи увагу на соціально-політичних, організаційних, навчально-методичних аспектах дореволюційної освіти в Україні [35; 70; 100; 113; 115; 116a].

Проблеми історії національної середньої школи стали предметом дослідження численних дисертаційних робіт, котрі почали заповнювати "білі плями" у вітчизняній

історіографії. Так, на складних питаннях взаємовідносин учителів і учнів у гімназіях України в умовах розквіту й кризи гімназійної освіти в другій половині XIX – на початку XX ст. зупинилася в своїй дисертації О. Грива (1994) [51]. У дисертаційній роботі М. Собчинської (1995) подано розгорнутий аналіз освітнього процесу, в тому числі гімназійної освіти, в раніше закритий для науковців період УНР (1917–1920 рр.) [205]. Регіональні освітні феномени в галузі середньої освіти стали предметом досліджень Т. Лутаєвої (1998), В. Курила (2000), І. Мартинової (2005), С. Фатальчука (2006) [103; 114; 119; 228]. Ґрунтовному вивченню засад державно–громадського управління загальною середньою освітою в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. присвячено роботу Л. Гаєвської (2008), в якій вона висвітлює принципи і підходи до управління шкільною освітою, роль громадськості в шкільній реформі 60–х рр. XIX ст., соціально–політичні засади управління шкільною освітою в період контрреформ 70–80–х років, становлення державно–громадського управління загальною середньою освітою на рубежі XIX–XX ст., поєднання засобів державного впливу з громадським управлінням освітою в період українських національних урядів 1917–1919 рр. [41]. Суттєвим джерелом для розуміння педагогічних і організаційних засад, механізмів, логіко–структурної моделі, характеру, наступності реформ середньої освіти в Україні в XX ст. стала дисертаційна робота Л. Березівської (2009), в якій вона узагальнює вітчизняний досвід й ідеї вітчизняних освітян стосовно тих чи інших шкільних реформ [14].

Різні аспекти розвитку освіти, в тому числі середньої, на західноукраїнських землях розглянуто в дослідженнях Б. Ступарика (1994), І. Курляк (1995, 2000), Д. Герцюк (1996), Т. Завгородньої (2000), О. Гапак (2011) [45; 48; 77; 104; 105; 213].

У четвертому історіографічному періоді почали розроблятися раніше неохоплені історико–педагогічною наукою питання розвитку в Україні загалом та в окремих її регіонах жіночої середньої освіти, діяльності ліцеїв, реальних і комерційних училищ (А. Лопухівська 1994; В. Постолатій 1996; Б. Чижевський 1996; С.Коляденко 1997; В. Бобров 1998; Т. Сухенко 2001; Л. Єршова 2002; В. Добровольська 2006; Т. Шушара 2006; Г. Бондаренко 2012 та ін.) [17; 21; 67; 72;

93; 113; 175; 214; 240; 245].

У педагогічних періодичних виданнях з'явилася значна кількість публікацій, в яких з позицій історичної об'єктивності висвітлюється національний внесок у розвиток школи та педагогіки в дореволюційний період, досвід гімназійної освіти у різних регіонах України, організаційні питання діяльності навчальних закладів, зміст та методи навчання в українській середній школі, забезпечення її вчителями.

Серед сучасних історичних розвідок нарешті починають зустрічатися розробки з історії освіти в КУО. Наприклад, К. Кобченко (2004) висвітлила з точки зору методології історичної науки підготовчі засади відкриття в Україні перших вищих жіночих курсів, організацію й адміністрування в них навчального процесу, стосунки курсів з владою, викладацький і студентський склад курсів, еволюцію прав і статуту курсів; В. Вірченко (2006) дослідила початкові й середні жіночі навчальні заклади у м. Києві в 1861–1920 рр. [34; 92]

З початку ХХІ ст. інтенсифікувалися також наукові пошуки в галузі розвитку іншомовної шкільної освіти. Одним з перших дисертаційних історико–педагогічних досліджень теоретичних і методичних засад навчання ІМ у школах України в 1917–1933 рр. стала робота Н. Борисової (2004). У ньому автор здійснила спробу систематизувати дані про організаційно–педагогічні та дидактичні основи навчання іноземної мови в обраний нею період, про зміст і завдання навчання ІМ у школах України в 1917–1933 рр., про навчально–методичне забезпечення процесу навчання іноземної мови в умовах її необов'язковості як шкільного предмета. Географічні межі дослідження охоплювали територію радянської України на період 20–х–30–х років ХХ ст. [22]. У брошурі українського автора І. Мозгової "ІМ в Острозькій колегії, братських школах і Києво–Могилянській Академії" (2004) увага повністю зосереджується на зображенні системи мовної освіти у цих навчальних закладах з кінця ХVІ і до початку ХІХ ст. у її взаємозв'язку з європейським культурним процесом. У соціокультурному плані стисло аналізується вплив володіння іноземними мовами на розвиток українського й сусідніх народів [132]. Детальний розгляд змісту іншомовної освіти крізь призму розвитку цілей навчання ІМ у вітчизняній школі в 30–ті роки ХХ ст. – на початку ХХІ століття проведено в

дисертації Т. Литнєвої (2009) [110]. Ретроспективний аналіз теорії і практики шкільного навчання ІМ в Україні протягом другої половини ХХ ст. проведено в дисертаційному дослідженні Л. Кравчук (2013) [99]. Проте згадані вище напрацювання не торкалися часового відрізка, обраного предметом нашого дослідження.

Важливим для поповнення наукових знань про запровадження іншомовної освіти у зміст гімназійної освіти, погляди вітчизняних науковців на доцільність вивчення ІМ стала дисертація "Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття" А. Долапчі (2008) [68]. У ній автор запропонувала власну періодизацію розвитку теорії і практики навчання ІМ у гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст. з точки зору актуальних для кожного етапу методів навчання: 1) 50 – 60-ті рр. ХІХ ст. – етап реалізації дедуктивного навчання мов; 2) 70-ті – початок 90-х рр. ХІХ ст. – етап теоретичних розвідок і розробки індуктивного навчання ІМ; 3) кінець 90-х рр. ХІХ ст. – початок ХХ ст. – етап формування нових методів навчання ІМ. На основі вивчення широкої джерельної бази було узагальнено досвід організації навчання ІМ: проаналізовано навчальні плани та програми з дисципліни "Іноземна мова" у вітчизняних гімназіях другої половини ХІХ – початку ХХ ст., виділено і схарактеризовано провідні методи і форми навчання ІМ, розглянуто стан підготовки вчителів ІМ у досліджуваний період. Утім дослідниця зосередилася виключно на чоловічих класичних і побіжно на реальних гімназіях, аргументах прихильників класичного і реального напрямів у змісті середньої гімназійної освіти – відомих педагогів, університетських професорів, публіцистів, державних і громадських діячів – П. Блонського, В. Водовозова, П. Каптерєва, М. Каткова, М. Лавровського, В. Модестова, М. Пирогова, Д. Писарева, М. Скворцова, В. Стоюніна, К. Ушинського та ін. Тобто, інші типи середніх навчальних закладів, що діяли у визначених хронологічних межах, нею не вивчалися.

У дослідженні історії професійної підготовки вчителів ІМ, поданому в монографії О. Мисечко "Формування системи фахової підготовки вчителя

іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900-х – початок 1960-х рр.)" (2008), частково розглядається поширення ІМ на українських землях у XVIII – XX ст. Авторка звертається до історії викладання ІМ у різних типах середніх навчальних закладів XIX–початку XX ст. (чоловічих і жіночих гімназіях, реальних гімназіях (училищах), комерційних училищах, інститутах шляхетних панянок); характеризує різні системи викладання мов; пояснює причини однакового підходу у викладанні аж до кінця XIX ст. давніх і нових мов; акцентує зміни у цілях вивчення мов у XX ст. Проте ці аспекти іншомовної освіти подаються у дослідженні лише як чинник становлення і розвитку в Україні системи професійної підготовки вчителів ІМ і тому розглядаються побіжно.

Фундаментальне дослідження в галузі історії методики навчання ІМ в Україні покладено в основу докторської дисертації Б. Лабінської "Тенденції розвитку методики навчання ІМ у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття)" (2013) [107]. Авторка провела ретроспективний, системно–концептуальний аналіз розвитку методики іншомовної освіти на західноукраїнських землях, обґрунтувала власну періодизацію етапів цього розвитку, описала характерні тенденції, здійснила дослідження навчальних програм і підручників для різних типів шкіл в обраних хронологічних межах, порівняла методику навчання ІМ на західноукраїнських землях, що входили до складу різних держав, і в Російській імперії та СРСР. Однак проведене дослідження зосереджується головним чином на методичному аспекті іншомовної освіти і не торкається обраних у нашому дослідженні територіальних меж.

В останні роки в Україні було розпочато активне вивчення особливостей шкільної іншомовної освіти у зарубіжних країнах, за результатами якого захищено кілька дисертаційних робіт: Л. Гульпа (2007) – в Угорській Республіці; В. Гуманюк (2012) – у Німеччині; Л. Мовчан (2012) – у Королівстві Швеція; М. Тадеєва (2011) – у країнах–членах Ради Європи [54; 55; 131; 220]

Деякі аспекти викладання та вивчення ІМ у гімназіях Російської імперії другої половини XIX ст. висвітлювалися сучасними російськими дослідниками. Однією з найпомітніших подій останнього часу в історичному аспекті іншомовної освіти став

вихід ґрунтовної монографії відомого російського вченого О. Миролубова "История отечественной методики обучения иностранным языкам" (2002), у котрій подальшого розвитку набула тема шкільної іншомовної освіти в Радянському Союзі, її методичного обґрунтування, забезпечення навчальними програмами й підручниками, захищена ним у 1973 р. як докторська дисертація і поширена на період до кінця 80-х рр. XX століття [123; 124]. У ній він уперше у спеціальній літературі систематизує і періодизує досвід вітчизняної іншомовної освіти; ґрунтовно аналізує стан ІМ у кожний період, головні методичні проблеми, програми й підручники розглянутого періоду. Корисними для нашого дослідження виявилися статті О. Булкіна "Изучение иностранных языков в России" [24], О. Солововой й О. Пореченковой "Из истории развития филологического образования" [206]; автореферати дисертацій "Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX–начала XX вв." (С. Максимова) [118] й "Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX–начало XX вв." (О. Попова) [173]. Але усі перелічені напрацювання стосуються Росії й тому лише частково проливають світло на обрану нами тему, котра розглядається в межах Київської учбової округи.

Серед інших зарубіжних досліджень історії іншомовної освіти слід згадати також цілу низку праць британських і американських авторів Р. Тітона (1968), Л. Келлі (1969), С. Деріана (1972), А. Ховата (1984), Дж. Річардса і Т. Роджерса (1997), Д. Ларсен–Фріман (2000), присвячених аналізу історичного розвитку принципів, підходів і методів навчання ІМ (стародавніх, сучасних, у тому числі окремо англійської мови) [253; 256; 258; 261; 262; 265]. Проте хоча в деяких з них і йдеться про викладання мов у Російській імперії [256, с. 66–67], всеж ця інформація є настільки стислою і узагальненою, що не може оцінюватися як спеціальна історіографічна розвідка за темою нашого дослідження.

Отже, аналіз стану дослідженості проблеми нашої дисертаційної роботи показав, що протягом усіх періодів формування вітчизняної історико–педагогічної науки до різних аспектів історії середньої загальної освіти загалом і до розвитку іншомовного компоненту цієї освіти приверталася увага дореволюційних, радянських та сучасних

науковців (українських і зарубіжних). Їх праці ми оцінюємо не тільки як історіографічні, але й як джерельні з досліджуваної проблеми.

За територіальними і хронологічними ознаками усі розглянуті джерела відносимо до кількох груп: дослідження педагогіки дореволюційного періоду; праці науковців радянських часів; наукові доробки українських освітян в еміграції; дослідження педагогів доби Української незалежності. У цих працях розглядаються соціально–політичні, соціально–економічні, культурно–освітні та педагогічні чинники, що впливали на розвиток вітчизняної загальної середньої освіти як у Російській імперії в цілому, так і в окремих регіонах і містах України зокрема; висвітлюється діяльність МНО, освітні реформи та їх вплив на розвиток середньої освіти; аналізуються гімназійні Статути (1804, 1828, 1864, 1871 рр.), що були законодавчими актами і регламентували діяльність цих навчально–виховних закладів; розкривається роль окремих осіб, які брали активну участь у цьому процесі; розкриваються питання навчально–методичної роботи у тогочасних середніх загальноосвітніх закладах.

Крім того, за характером використаної в дисертаційній роботі джерельної бази до неї увійшли: 1) опубліковані нормативно–правові документи, що регулювали систему шкільної освіти у досліджуваній період (розпорядження МНО Російської імперії; збірники статистичних відомостей; звіти кураторів Київської учбової округи; статuti, звіти, огляди, навчальні плани різних середніх навчальних закладів тощо); 2) архівні документи, які ілюструють і деталізують досліджувані події і явища та доповнюють історичну картину у випадку втрати аналогічних друкованих матеріалів (циркуляри МНО, доповіді комісій, матеріали засідань педагогічних рад середніх навчальних закладів, листування керівників навчальних закладів і їх підрозділів з органами державного управління, звіти навчальних закладів і окремих викладачів, огляди викладання, програми викладання, навчальні розклади, відомості, директивні вказівки, доповідні й пояснювальні записки, списки тощо); 3) наративні джерела, які дозволяють усвідомити сутність історичних подій досліджуваного періоду і впорядкувати їх у певній взаємній залежності на основі поданого в них опису й аналізу (публікації в періодичних виданнях, спогади учасників подій, монографічні

роботи; підручники, посібники, книги тощо).

Таким чином, проведений нами аналіз історіографії дослідження проблеми розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах КУО в другій половині XIX – на початку XX ст. дає змогу стверджувати, що вивчення цієї проблеми досі носило фрагментарний, уривчастий характер. Цілісного, в контексті загальної системи середньої освіти, й комплексного – за всіма головними типами середніх навчальних закладів – її висвітлення ще не здійснено. Разом з тим існує значний обсяг джерельних матеріалів, не охоплених попередніми науковими роботами, який уможлиблює виявлення нових фактів, ідей, тенденцій.

1.2. Тенденції розвитку середньої загальної освіти в Російській імперії в другій половині XIX– на початку XX ст.

З другої половини XIX століття в Російській імперії розпочалася епоха реформ: відміна кріпосного права (1861), аграрна (1861), військова (1862–1877), земельна, судова (1864), земська (1870). Значне місце серед них займали освітні реформи, особливо в галузі середньої освіти.

У галузі середньої освіти в другій половині XIX століття поставали масштабні завдання: слід було оновити зміст середньої освіти, модернізувати типи середньої школи відповідно до нових політичних і соціальних вимог, створити цілий новий напрям середньої освіти – жіночу середню освіту, охопити середньою загальною освітою суттєво більшу кількість дітей, підготувати достатню для цього кількість учителів середньої школи.

У контексті нашого дослідження звернемо увагу, насамперед, на заходи, здійснені в 1849 році в напрямі обмеження впливу класицизму як тенденції, започаткованої у змісті середньої шкільної освіти завдяки першій шкільній реформі (1828), проведених після запровадження єдиної системи шкільної освіти на початку XIX ст. Ці заходи мали на меті, зокрема, скоротити в навчальних планах гімназій обсяг годин на вивчення класичних мов і навіть взагалі видалити з них давньогрецьку мову.

Таке рішення було прийнято у зв'язку з об'єктивною ситуацією наростаючого протиріччя між класичним і реальним напрямками розвитку системи середньої освіти. Як відзначав відомий дореволюційний дослідник розвитку шкільної освіти ХІХ століття Є. Шмід(т), а потім його підтримали С. Рождественський і І. Альошинцев, у Західній Європі, звідки в кінці 40–х років ХІХ ст. розпочалося падіння інтересу до класицизму, поширювалися думки, що вивчення класичних стародавностей є "справою реакційною", що воно "не узгоджується з принципом народності", який набув особливої актуальності в період європейських буржуазних революцій 1840–х–50–х рр. Класичну освіту звинувачували в схильності створювати "обмани уяви", засобом від якої могла стати лише реальна освіта [6, с.147–148; 189, с. 276; 243, с. 367]. Такі настрої розповсюджувалися й у Російській імперії. Зокрема, київський генерал–губернатор Бібіков, який за своєю посадою мав би усіляко підтримувати офіційно прийняту в державі освітню політику, у записці "Про зміни учбового напрямку" (1847) стверджував, що "було б корисно освіті молодих людей в навчальних закладах дати напрям більш матеріальний, який, займаючи розум їх знаннями позитивними, не давав би часу уяві відволікати їх від корисних занять" [189, с. 277]. Він же в своєму звіті за 1850 р. вдруге повторив пропозицію покласти в основу навчального плану гімназій реальні науки [6, с. 181; 189, с. 289].

Прихильники реальної освіти були настроєні проти класицизму і вивчення класичних мов (латини і давньогрецької). Вони аргументували свою позицію тим, що діти в реальному житті ніяк не пов'язані ні з класичною Грецією, ні з Римом. Тобто, висловлювалася думка, що класична основа не підходить для російського виховання. Водночас вони наполягали на вивченні нових мов, які, на їхню думку, "зроблять не менший освітній вплив, ніж стародавні, на мислення та інші здібності нашого видатного юнацтва, якщо доручити їх викладання в наших закладах людям, які об'єднують з університетською вченою освітою педагогічну. Рациональна методика навчання віднайде їм багатий матеріал для формального розвитку мислення, для розумової гімнастики учнів як у лексичному змісті цих мов, так і в етимологічних і в синтаксичних їх особливостях, яких у них немало" [6, с. 222].

Разом з приходом у МНО замість графа С. Уварова, палкого прихильника

класичних мов, нового міністра – князя П. Ширінського–Шихматова – у програми середніх навчальних закладів (гімназій) постановою Міністерства від 12 жовтня 1851 р. "Про припинення в деяких гімназіях вивчення давньогрецької мови і заміни цього предмета курсом наук природничих" були внесені деякі зміни, головною серед яких стала заміна викладання давньогрецької мови природничою історією і фактичний розподіл гімназій за навчальним спрямуванням на три типи: 1) з природничою історією і законодавством, 2) з законодавством і 3) зі збільшеним обсягом латини і давньогрецькою мовою (класична філологічна гімназія) [196; 6, с. 182–183]. Класичних філологічних гімназій загалом по Російській імперії налічувалося 10, у них, порівняно з 1849 р., кількість годин на латину зросла на 7,5 (становила всього 22 год, починаючи з 2–го класу й до 7–го), а на давньогрецьку мову – на 13,75 год (всього 19 год з 4–го по 7–й клас) [6, с. 184]..

Фактично в середній освіті відбувалося, як підкреслює І. Альошинцев, зміщення уваги з першої цілі гімназій – підготовки до вступу в університети – на другу – "підготовку до служіння Государю й Вітчизні та для нужд приватного життя", тобто на загальну освіту [6, с. 188]. Історик підкреслює, що цей крок був цілком послідовним для уряду, який усіляко намагався обмежити доступ до університетської освіти. Зміни в поглядах на цілі й призначення гімназії дали зовсім інший напрям розвитку середньої освіти – пристосування її до практичного життя.

Цей напрям освітньої політики протягом 1850–1855 рр. залишався незмінним. Кількість чоловічих гімназій і учнів у них постійно зростала, що пов'язувалося, по–перше, з посиленням потреби в освіті і, по–друге, з пристосуванням гімназій до дворянського класу, який залишався головним постачальником учнів для гімназій і поступово втрачав інтерес до пансіонів як освітніх закладів [6, с. 195]. Викладання велося переважно схоластично, за підручником, часто без самої необхідної наочності. Та й самих підручників часто бракувало. Навчальні плани 1852 р., як зауважує І. Альошинцев, не принесли з собою ніякої зміни чи покращення методів викладання [6, с. 197]. Один з колишніх учнів Кам'янець–Подільської гімназії, що входила до КУО, пізніше писав у свої спогадах, що викладачі задовольнялися досить механічним засвоєнням учнями найголовніших

положень навчальної дисципліни і не ставили вимог, які б виходили за межі "доволі худеньких підручників". Це робило навчання доволі легким процесом, проте й не викликало інтересу до нього, бо весь навчальний матеріал з деяких предметів зводився до простої номенклатури [242].

З 1856 р. розпочалася підготовка до нової шкільної реформи, яка поклала кінець станово–обмеженій школі, що панувала до цього. У центрі уваги знаходилося питання про класичну і реальну освіту. Нова хвиля обговорення цього питання в пресі розпочалася зі статті М. Пирогова під заголовком "Вопросы жизни" в "Морском сборнике". Заговорили про цілу низку негативних сторін навчального устрою гімназій, про невірну побудову навчального плану, про те, що зміни в початковому плані 1849–1852 років порушили гармонію в системі гімназійної освіти в бік її реального спрямування, що реальна освіта має надаватися окремими навчальними закладами, що слід дати широкий розвиток жіночій освіті.

Незважаючи на невеликий термін перебування на посаді попечителя КУО (1858–1861 рр.), М. Пирогов відіграв незаперечну роль у врівноваженні значення класичної і реальної освіти у середній школі. В одному з його автобіографічних листів можна прочитати: "Я не давав переваги ні класицизмові, ні реалізму, для мене обидва напрями були придатні для досягнення моєї мети, аби тільки ні той, ні другий не вводилися в школу з потайною думкою ... Кожний рід знань може бути і шкідливий, і корисний залежно від того уживання і пристосування знань, що його роблять в житті" [170]. За його підтримки у Києві було скликано перший в Росії з'їзд дослідників і вчителів природничих наук (1861), який мав значний вплив на формування змісту реальної освіти.

В основу розвитку середньої освіти у другій половині 50–х – на початку 60–х років лягла реакція проти освітньої політики часів Миколи I і гуманітарна мета – освіта людини [6, с.212]. Фундамент в нову шкільну структуру було закладено Ученим Комітетом, діяльність якого було відновлено у 1856 році. На засіданнях Комітету в 1857 р. було прийнято рішення створити гімназії трьох видів: філологічні (головними були філологічні науки); реальні (головними були фізико–математичні та природничі науки); змішані (4–ті й 5–ті молодші класи спільні, а три старші класи

диференційовані за двома напрямками: філологічним та фізико–математичним). Курс навчання збільшувався на один рік і становив вісім років [42, с. 12–13].

На цій основі в лютому 1860 р. з'явився проект, який утверджував кінцеву мету гімназії "дати учням повну загальну освіту, яка була б необхідною для розумного людського життя, а не для того, щоб забезпечувати їх відомостями, які необхідні для успішної діяльності в певному званні" [6, с. 215]. Отже, у змісті гімназійної освіти акцентувалася насамперед загальноосвітня складова: розвиток здібностей учнів і повідомлення їм знань, необхідних для "розумного людського життя".

Згідно цього проекту, Учений комітет прийняв наступні ключові положення:

- 1) до складу гімназійного курсу повинні були входити тільки ті навчальні предмети, які необхідні для загальнолюдської освіти;
- 2) найбільший обсяг і найважливіше значення повинні були мати ті предмети, які найбільше сприяли б розумовому та моральному розвитку юнацтва.

Тобто, вибір предметів у гімназіях, у першу чергу, повинен був спиратися на їх потенціал для розумового та морального розвитку. На думку Ученого комітету, "рідна мова та її словесність, мови освічених народів стародавнього та сучасного світу та математика можуть найбільше сприяти всебічному розвитку юнацтва" [6, с. 215]. Таким чином, вивчення рідної (під нею розумілася російська) та іноземних (стародавніх і нових) мов набувало особливого значення.

У 1862 році вийшла друга редакція "Проекту статуту загальноосвітніх навчальних закладів". Головною метою всіх навчальних закладів у ньому залишалося виховання людини, розвиток її моральних, розумових та фізичних здібностей. З правил для учнів Ніжинської гімназії, затверджених куратором КУО 5 листопада 1863 р., пересвідчуємося, що в них насамперед формулювалася ціль виховання, яка бачилася в тому, щоб "засобами рівномірного розвитку розумових і моральних сил вихованців підготувати справжніх синів церкви і корисних членів суспільства". Друга – "особлива" – мета полягала в підготовці молодих людей "до спеціальної освіти в університетах і інших вищих навчальних закладах" [284, арк. 193–195]. Такі ж міркування лягли в основу інструкції учням Житомирської гімназії, в якій розумова й моральна освіта вихованців проголошувалася головною

"педагогічною" метою; відповідно до неї вони повинні були збагачувати себе науковими знаннями, розвивати свої розумові здібності й моральні якості, в основі яких мала лежати "любов до Бога і до ближнього, повага до релігії, повага в собі й інших людської гідності без різниці у вірі, походженні й званні" [284, арк. 42].

Головні зміни, у порівнянні з проектом 1860 р., полягали в поділі гімназій на два типи – філологічні і реальні, в посиленні значення педагогічних рад при шкільних установах, у введенні трьох розрядів загальноосвітніх навчальних закладів: народних училищ, прогімназій та гімназій. Навчальний план як у філологічних, так і в реальних гімназіях було розраховано на 4 роки. Для цих гімназій було розроблено окремі навчальні плани (табл.1.2.1, 1.2.2).

У філологічній гімназії більшу увагу приділяли стародавнім мовам – давньогрецькій та латинській, а в реальній гімназії – природничо–математичним наукам і новим мовам – німецькій та французькій. Відповідно, філологічні гімназії тяжіли до класичного напрямку в середній освіті, а реальні гімназії – до реального, більш практично спрямованого напрямку.

Таблиця 1.2.1

Перелік предметів, які викладалися в філологічній гімназії

Предмети	К–ть годин на тиждень
Закон Божий	6
Російська словесність	13
Латинська мова	24
Давньогрецька мова	22
Історія	12
Математика з фізикою, математичною та фізичною географією	12
Німецька мова	12
Французька мова	8

Таблиця 1.2.2

Перелік предметів, які викладалися в реальній гімназії

Предмети	К–ть годин на тиждень
Закон Божий	6
Російська словесність	15
Латинська мова	18
Природознавство з фізикою, математичною та фізичною географією	19
Історія	12

Математика	16
Німецька мова	12
Французька мова	11

Обов'язкові при кожній гімназії прогімназії служили перехідними закладами для бажаючих завершити курс загальної освіти в гімназіях. Їх навчальний план, який був розрахований на 4 класи з річним курсом в кожному, встановлював для навчальних предметів уніфіковану кількість тижневих уроків (тривалістю 1 година) за увесь період навчання (таблиця 1.2.3) [243, с. 457].

Таблиця 1.2.3

Перелік предметів, які викладалися в прогімназії

Предмети	Кількість годин на тиждень
Закон Божий	7
Російська мова	18
Історія	7
Природознавство з географією	14
Математика	17
Німецька мова	14
Французька мова	14
Краснопис, креслення, малювання	13

Прибічники реальної освіти вважали, що "гімназії повинні мати за мету не тільки формальну освіту, тобто, розвиток здібностей дитини, але й надання їй знань, які необхідні кожній освіченій людині" [6, с. 224]. Тобто, вони обстоювали думку, що в гімназії повинен здійснюватися всебічний розвиток особистості.

Ті, хто підтримував класицизм, були невдоволені як реальними гімназіями, відкритими в результаті нових освітніх змін, так і класичними, – через місце, яке відводилося стародавнім мовам: у реальних гімназіях, на їх думку, залишилось багато філології, а в філологічних – багато реалізму. Втім, як писав Є. Шмід(т), "одні безпідставно бажали класичної гімназії, інші настільки ж безпідставно реальної, але всі збігалися на одному бажанні, щоб гімназія, яка існує в їх місті, давала їх дітям доступ до університету" [243, с. 516]. Іншими словами, ключова роль гімназії бачилася в тому, що вони готували до вступу до університетів.

Розробка змісту середньої загальної освіти в цей період відбувалася за широкої участі громадськості і в умовах розвитку суспільно–педагогічного руху. Так,

громадське обговорення в пресі проекту реформування середньої школи 60-х рр. виявило велику кількість зауважень. Одні учасники обговорення пропонували незначні виправлення, інші – хотіли повністю замінити обраний курс. Загалом усі зауваження можна підсумувати у вигляді таких вимог (інколи взаємовиключних): гімназія за предметами курсу повинна бути єдина; курси гімназії повинні бути спільні, але старші класи повинні поділятися на факультети; гімназія повинна мати лише реальний напрям; гімназії повинні бути поділені на класичні та реальні.

Думки про зміст гімназійного курсу також не були одностайними. Вони в значній мірі визначалися прихильністю до класичного чи реального напрямку розвитку середньої освіти. В результаті обговорення було розроблено інший варіант проекту реформування середньої освіти. Його було заслухано в Державній Раді 15 травня та 4 червня 1864 року, але його не підтримали через серйозні протиріччя у поглядах, особливо стосовно викладання класичних мов. Після внесення правок остаточно проект одноголосно прийняли в Державній Раді 2 листопада 1864 року, а 19 листопада він був затверджений імператором Олександром II.

"Статут гімназій та прогімназій" (1864) увів у Росії прогімназії у складі 4-х нижчих класів та 7-річні гімназії з поділом і перших, і других на класичні й реальні – в залежності від переліку ІМ, що вивчалися: 1) класичну гімназію/прогімназію (з двома стародавніми мовами – грецькою та латиною та лише однією новою мовою – французькою чи німецькою); 2) напівкласичну гімназію/прогімназію (з однією стародавньою мовою – латиною); 3) реальну гімназію/прогімназію без давніх мов, але зі збільшенням годин (порівняно з класичною гімназією) на вивчення математики, природничої історії і приєднаної до неї хімії, фізики і космографії, німецької і французької мов, малювання й креслення [224].

За окрему плату учні гімназій і прогімназій могли навчатися також музиці й танцям. При наявності в класі понад 40 учнів допускався поділ класу на паралельні відділення. Успішне закінчення курсу прогімназії давало право на вступ до 5-го класу відповідної (класичної чи реальної) гімназії.

Навчальні плани гімназій представлено в табл. 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6.

Таблиця 1.2.4

Навчальний план класичних гімназій (1864)

№ п/п	Класи	I	II	III	IV	V	VI	VII	Всього уроків
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
2	Російська, церковнослов'янська мови та словесність	4	4	3	4	3	3	3	24
3	Латинська мова	4	5	5	5	5	5	5	34
4	Давньогрецька мова	–	–	3	3	6	6	6	24
5	Французька мова або німецька	3	3	2	3	3	3	2	19
6	Історія	–	–	2	3	3	3	3	14
7	Географія	2	2	2	2	–	–	–	8
8	Природнича історія	2	2	2	–	–	–	–	6
9	Математика	3	3	3	3	3	3	4	22
10	Фізика і космографія	–	–	–	–	2	2	2	6
11	Краснопис і малювання	4	4	3	2	–	–	–	13
Всього		24	25	27	27	27	27	27	184

Таблиця 1.2.5.

Навчальний план напівкласичних гімназій

№ п/п	Класи	I	II	III	IV	V	VI	VII	Всього уроків
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
2	Російська, церковнослов'янська мови та словесність	4	3	3	4	4	3	3	24
3	Латинська мова	4	5	6	6	6	6	6	39
4	Французька мова	–	2	2	3	4	4	4	19
5	Німецька мова	3	2	2	2	3	3	4	19
6	Математика	3	3	3	3	3	4	3	22
7	Історія	–	–	2	3	3	3	3	14
8	Географія	2	2	2	2	–	–	–	8
9	Природнича історія	2	2	2	–	–	–	–	6
10	Фізика і космографія	–	–	–	–	2	2	2	6
11	Краснопис і малювання та креслення	4	4	3	2	–	–	–	13
Всього		24	25	27	27	27	27	27	184

Таблиця 1.2.6

Навчальний план реальних гімназій

№ п/п	Класи	I	II	III	IV	V	VI	VII	Всього уроків
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
2	Російська, церковнослов'янська мови та словесність	4	4	4	4	3	3	3	25
3	Французька мова	3	3	3	4	3	3	3	22
4	Німецька мова	3	3	3	3	4	4	4	24
5	Математика	3	4	4	4	4	3	3	25

6	Історія	–	–	2	3	3	3	3	14
7	Географія	2	2	2	2	–	–	–	8
8	Природнича історія та хімія	3	3	3	3	3	4	4	23
9	Фізика і космографія	–	–	–	–	3	3	3	9
10	Краснопис і малювання та креслення	4	4	4	2	2	2	2	20
Всього		24	25	27	27	27	27	27	184

В Україні класичними гімназіями з двома стародавніми мовами стали 2–га Київська, 1–а Харківська і 2–га Одеська гімназії, тобто по одній гімназії в кожному університетському місті. Реальні гімназії становили чверть від усього числа гімназій. Статус реальних отримали Білоцерківська, Рівненська, Ніжинська, 2–га Харківська і Миколаївська гімназії. Решта гімназій оголошувалися класичними гімназіями з однією стародавньою мовою [189, с.442].

Кількість гімназій поступово зростала, збільшувалася кількість учнів у них. У зв'язку з цим у деяких гімназіях доводилося відкривати паралельні класи, оскільки за Статутом гімназій 1828 р. (§ 56) допускався поділ класів на два чи три відділи, якщо загальна кількість учнів у класі перевищувала 40 осіб. Наприклад, в 1863 р. керівництвом КУО ставилося питання про відкриття в 2–й Київській, Білоцерківській, Кам'янець–Подільській, Немирівській, Новгородсіверській гімназіях паралельних класів [197, с. 1077– 1105, с. 1092–1093].

Хоча у напрямі розвитку середньої загальної освіти у цей час і виявлялася тенденція до посилення позицій практично спрямованої реальної освіти, проте це посилення було частковим і обмеженим. Зокрема, у §122 нового статуту закріплювалося право випускників класичної гімназії вступати до університету, а випускників реальної гімназії – лише до вищого спеціального училища.

Поряд з чоловічою освітою з початку другої половини XIX ст. почала розвиватися і середня жіноча освіта. До цього часу "розсадниками" середньої жіночої освіти були інститути відомства закладів імператриці Марії, єпархіальні духовні училища та приватні пансіони. Проте ці навчальні заклади не могли забезпечити зростаючої суспільної потреби в освіті для жінок: інститути і єпархіальні училища були закритими становими навчальними закладами для дочок дворян, чиновників і духівництва, а в приватних пансіонах мали змогу

навчатися лише дівчата багатих батьків. Коли в 50–х роках XIX ст. почали збирати відомості про жіночі навчальні заклади, виявилось, що в більшості губерній не було освітніх установ для дівчат з небагатих сімей, а в багатьох не було й приватних жіночих пансіонів [75, с. 1].

Важливою подією для подолання гендерної нерівності у праві на середню загальну освіту стала доповідь тогочасного міністра народної освіти А. Норова імператору Олександру II 5 березня 1856 р., у якій, між іншим, говорилося: "Особи середнього стану в губернських і повітових містах позбавлені засобів дати дочкам своїм необхідну освіту, відповідну скромному їх побуту. Між тим від цього, без сумніву, залежать як розвиток у масах народних істинних понять про обов'язки кожного, так і всілякі покращення сімейних звичок і взагалі всієї громадянськості, на які жінка має такий могутній і незаперечний вплив. Тому заснування відкритих шкіл для панянок у губернських і повітових містах і навіть у великих селищах було б величезною благодійністю для вітчизни і довершило б велику і струнку систему народної освіти, охоплюючи собою загальні й спеціальні потреби всіх станів і обох статей" [75, с. 3]. В залежності від того, яке відомство відкривало та утримувало жіночі середні навчальні заклади, до початку XX ст. вони поділялися на жіночі гімназії МНО (так звані міністерські, в тому числі приватні навчальні заклади), жіночі гімназії відомства установ імператриці Марії (маріїнські жіночі гімназії) та єпархіальні училища, які знаходились у віданні Синоду.

30 травня 1858 р. було затверджено "Положення про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти", за яким жіночі училища поділялися на два розряди: 6–річні училища I розряду, які наближалися за змістом навчання до гімназій, і 3–річні училища II розряду, що забезпечували курс початкової школи – повітових училищ. Обидва розряди відрізнялися лише обсягом навчальних предметів [197, с. 262–271]. В училищах I розряду викладалися предмети обов'язкові (Закон Божий, російська мова, арифметика і поняття про виміри, геометрія, фізика, географія, деякі відомості з природничої історії, історія, краснопис, малювання, рукоділля) й необов'язкові за окрему плату (французька й німецька мови, малювання, танці, музика, співи). В училищах II розряду викладалися лише Закон Божий, коротка

російська граматика, скорочена російська історія й географія, початки арифметики, краснопис і рукоділля. Навчання в училищах мало вестися за програмами і керівництвами, схваленими МНО. Училища обох розрядів мали спільну мету – надавати ученицям релігійну, моральну й розумову освіту, яка вимагалася від кожної жінки як майбутньої матері сімейства.

До участі в відкритті жіночих шкіл, наближених за змістом викладання до чоловічих гімназій, було запрошено й місцеві громади, проте громадська ініціатива в цій справі спершу проявлялася дуже слабо. Тому, щоб ці заклади могли існувати незалежно від впливу громади та інших випадковостей, держава долучилася до матеріальної підтримки жіночих училищ у вигляді урядової допомоги на ім'я начальниці закладу, яку при незадовільних обставинах можна було б відмінити без особливих складнощів. При цьому жіночі училища відомства МНО було прийнято рахувати приватними середніми навчальними закладами [75, с. 5].

Попри чимало труднощів та несприятливих умов, кількість міністерських жіночих училищ почала досить швидко зростати. У їх відкритті й діяльності їм інколи сприяли чоловічі гімназії. Наприклад, Полтавське жіноче училище 1-го розряду (КУО), відкрите в серпні 1860 р., завдячувало своїм існування викладачам кадетського корпусу й чоловічої гімназії, котрі взяли на себе зобов'язання протягом перших 7 років давати в ньому уроки без жодної винагороди; так само начальниця училища і 27 класних дам зголосилися по-черзі виконувати обов'язки класних наглядочок безоплатно [197, с. 722–725].

10 травня 1860 року у вигляді досліду терміном на три роки було затверджено нове "Положення про жіночі училища відомства МНО" [197, с. 496–502], в якому основні позиції попереднього положення залишалися незмінними, а внесені доповнення стосувалися, головним чином, окремих деталей управління закладами. В травні 1863 р. термін дії Положення було продовжено ще на 2 роки [197, с. 869–871].

3 листопада 1870 р. міністерські жіночі училища перейменовувалися у гімназії, а в основу їх діяльності лягло нове "Положення про жіночі гімназії й прогімназії МНО". Присвоєння жіночим гімназіям статусу гімназії було покликано продемонструвати, що вони відповідають чоловічим гімназіям і прогімназіям [189,

с. 569]. Проте між чоловічими і жіночими гімназіями залишалася суттєва різниця – в останніх не викладалися стародавні мови, а нові мови вивчалися як необов'язковий предмет, за бажанням.

Міністерські жіночі гімназії призначалися для дівчат усіх станів та віросповідань. Термін навчання у них збільшувався на 1 рік і становив 7 років. Жіночі прогімназії складалися з 3 класів. Для підготовки учениць до педагогічної діяльності міг відкриватися 8-й (додатковий) клас. Тим ученицям, котрі закінчували 8-річний курс навчання й були нагороджені медалями, присвоювалося звання "домашньої наставниці", без медалі – "домашньої учительки", тобто вони мали право займатися і навчанням, і вихованням дітей в сім'ї. Ті ж, хто навчався лише 7 років, отримували право на звання "учительок початкової школи", "учительок народних училищ". Всі жіночі гімназії МНО були платними.

У цей же час почали діяти відкриті для всіх суспільних станів жіночі училища відомства закладів імператриці Марії. Ці училища повинні були становити проміжний рівень між нижчими школами та середніми навчальними закладами, які постійно мали на увазі майбутнє трудове життя учениць і звертали увагу не тільки на релігійно–моральне виховання й навчальні предмети, але й на підготовку до вивчення ремесел (краснопис, малювання, креслення) та до практичної діяльності в домашньому побуті (рукоділья). Маріїнські училища носили виключно загальноосвітній характер, а не ремісничий, та були відкритими закладами. Вони давали загальну закінчену елементарну освіту (без ІМ) і призначалися для дівчат нижчих верств міського населення, які не потребували гімназійної освіти або яким воно було не під силу, а проста школа грамотності – недостатньою [23].

Маріїнські училища отримували фінансове забезпечення від відомства установ імператриці Марії Федорівни і були в кращому становищі, ніж міністерські, які залежали від добровільних громадських і приватних пожертв. У 1862 р. було затверджено статут жіночих училищ відомства імператриці Марії, в якому вони були перейменовані в гімназії. Їх мета у параграфі 1 статуту визначалася так: "надати можливість не відлучаючи дітей від сімейного життя, давати їм освіту, що відповідає майбутнім їх потребам" [225].

В Україні серед перших жіночих гімназій сучасні дослідники називають Полтавську маріїнську (1860), Харківську маріїнську (1872), Новгород–Сіверську (1875), Кременчуцьку (1876), Роменську (1877), Лубенську (1878) [113, с. 57]. У самій лише Київській губернії в 1873 р. діяло 3 жіночі гімназії (усі в м. Києві) з загальною кількістю учениць 1102 та 2 жіночі прогімназії (у повітах) зі 145 ученицями [288, арк. 142–143]. У наступному році кількість жіночих гімназій скоротилася до 1, в якій навчалася 284 дівчини [288, арк. 195–196]. Проте до вересня 1887 р. кількість жіночих гімназій і прогімназій у КУО значно зросла: гімназій стало 12 (що було лише на 3 менше, ніж чоловічих), а прогімназій – 11 (на 4 більше, ніж чоловічих) [294, арк. 15].

Поряд з жіночими гімназіями, також за кошти дворянських товариств чи приватних осіб, відкривалися закриті жіночі середні навчально–виховні заклади – жіночі інститути шляхетних дівчат, які за своїм навчальним курсом відповідали чоловічій середній школі. З часу прийняття Статуту 1855 р. жіночі інститути підрозділялися на три розряди, що надавало право на навчання і дівчатам–дворянкам (1–й розряд), і купецьким дочкам (2–й розряд), і нижчим станам (3–й розряд). Після закінчення 1–го і 2–го розрядів інституту його випускниці отримували звання домашніх наставниць і вчительок. В інститутах 3–го розряду вивчалася рукоділля та різні ремесла, які готували дівчат до господарської роботи. З 1870 р. в жіночих інститутах почали відкриватися додаткові класи (за зразком жіночих гімназій) для спеціальної педагогічної підготовки.

На Україні перший інститут благородних дівчат був започаткований у Харкові у 1812 р. [160, с. 261]. На відміну від інших подібних закладів, інститут не був повністю закритою навчальною установою і його вихованки не почувалися зовсім відірваними від родин, бо могли їх відвідувати. По закінченню інституту випускниці отримували право "власною працею своєю заробляти собі на хліб" [74, с. 10].

За зразком Харківського, 12 грудня 1818 р. був відкритий Полтавський жіночий інститут. У 1828 р. через брак приватних коштів Полтавський інститут було переведено на державний кошт разом з усім інвентарем і землею [164].

У наступні десятиліття XIX ст. кількість жіночих інститутів зросла. Вони були

відкриті також в Одесі, Києві, Керчі. Слухачки інститутів удосконалювалися у володінні іноземними мовами, а також отримували педагогічну підготовку у спеціальних додаткових класах, після чого могли навчати цим мовами.

З інших закладів загальної освіти для жінок у Росії в XIX столітті існували жіночі єпархіальні училища – навчальні заклади для дочок православних священників та паламарів. Ці училища підпорядковувались Святому Синоду, діяли під керівництвом єпархіальних архієреїв, та довірялись найближчому піклуванню місцевого духовенства, яке знаходило кошти на утримання училища. Їх головною метою було виховати із юних учениць добрих та гідних майбутніх дружин священників в душі і під керівництвом православної церкви. Навчальний курс єпархіального училища був шестикласним та близьким до курсу жіночих гімназій. У складі обов'язкових предметів, що викладалися в цих училищах, були й нові мови. Ті, хто закінчив курс єпархіальних училищ одержували право на звання домашніх вчительок з предметів, з яких мали гарні успіхи, та приймалися вчительками початкових шкіл. Наприклад, у Київському училищі дівчат духовного звання в 1873 р. навчалось 197 осіб [288, арк. 142–143].

Крім гімназій, у Російській імперії діяли інші заклади середньої загальної освіти, в тому числі такі, що належали до інших відомств. Зокрема, слід згадати військові гімназії й гімназії морського відомства, котрі, на думку сучасників [7], за обсягом вимог загалом не дуже відрізнялися від цивільних навчальних закладів. Суттєвим для нашого дослідження є той факт, що, порівняно з класичними гімназіями, в них не викладалися класичні мови, але обов'язковим було вивчення французької й німецької мов. Більше того, підготовка з французької мови рахувалась однією з умов прийому хлопчиків до таких гімназій [7, с. 147]. Середні навчальні заклади духовного відомства вирізнялися більш сильною (порівняно зі світськими класичними прогімназіями й гімназіями) підготовкою з давніх мов [7, с. 149].

Особливим типом навчального закладу підвищеного освітнього рівня в Російській імперії XIX ст. були ліцеї. В одній з перших у незалежній Україні історико–педагогічних розвідок розвитку й функціонування ліцеїв, проведених А. Лопухівською, вони розглядалися як привілейовані вищі навчальні заклади для

дітей дворян, що готували державних чиновників й інтелектуальну еліту держави [113, с. 58–59]. Разом з тим, авторка відзначає, що навчальний процес у ліцях України (Кременецький ліцей на Волині, Рішельєвський ліцей в Одесі та ліцей кн. Безбородька в Ніжині) мав характер більше гімназійний, ніж університетський, особливо на початковому етапі їх діяльності. Як зауважує інший український дослідник історії виникнення й діяльності ліцеїв в Україні в XIX–XX ст. С.Чуйко (1996), вони відіграли особливу роль на початку XIX ст. – у період призвичаєння дворянства до гімназій як закладу середньої загальної освіти. Коли через те, що серед них були ще дуже сильними традиції підготовки дітей до військової служби й домашнього виховання при допомозі гувернанток чи в пансіонах, російські дворяни не бажали віддавати дітей до новостворюваних гімназій, ліцеї були покликані "розв'язати проблеми одночасно середньої та вищої освіти", поєднати навчальний курс гімназії й університету [241, с. 17–18]. Вони відкривалися у віддалених від університетських центрів містах за підтримки меценатів, котрі турбувалися про розвиток освіти у своєму краї. У дисертаційній роботі В.Боброва (1998), присвяченій становленню та розвитку ліцеїв і гімназій Півдня України в XIX – на початку XX ст., ліцеї хоча й відносилися на початковому етапі їх становлення до закладів вищої загальної освіти закритого або відкритого типу, проте позиціонувалися як проміжна ланка між гімназіями та університетами [17, с. 11].

Одностайною серед науковців є думка, що, не ставши масовим типом середньої школи, ліцеї втім забезпечували підвищений рівень знань, поєднували енциклопедичну загальну освіту зі спеціальними знаннями певного ухилу (наприклад, гуманітарно–юридичного), заклали міцну основу для заснування на їх базі вищих навчальних закладів (Київський і Новоросійський університети, Ніжинський історико–філологічний інститут), виявили значний вплив на розвиток культурного, громадсько–політичного і навіть господарського життя міста й прилеглих до нього регіонів.

Вивченню ІМ (класичних, західноєвропейських, східних) у ліцях надавалася велика увага. І хоча через свій перехідний характер від середньої до вищої освіти вони не можуть бути однозначно віднесеними до середніх освітніх закладів, у

нашій роботі вони будуть розглядатися в контексті розвитку гімназійної освіти.

Таким чином, у середній загальноосвітній освіті 50–х–60–х років XIX ст. слід відзначити тенденції до наближення його до практичного життя, послаблення станових обмежень, зближення в правах на середню освіту чоловіків і жінок, залучення громадськості до вирішення педагогічних проблем.

У період перебування на посаді міністра народної освіти графа Д. Толстого (1866–1880) розпочався новий досить довгий період в історії середньої шкільної освіти, пов'язаний з посиленням консервативних тенденцій в освітянській політиці уряду. Д. Толстой сприяв відновленню становості в середній школі, надавши гімназіям характеру дворянських навчальних закладів. Зі своїм попередником він був не згоден у деяких питаннях щодо чинного гімназійного статуту і тому взяв курс на внесення змін до Статуту гімназій 1864 року. В результаті підготовчих робіт і обговорень, що розпочалися восени 1866 року, було постановлено: відмовитися від реальних гімназій у їх тогочасному вигляді; відкрити в гімназіях підготовчий клас; посилити викладання стародавніх мов; зменшити кількість годин на російську мову та словесність; зменшити кількість годин на вивчення математики та фізики; з двох нових мов залишити обов'язковою одну; зменшити кількість годин на навчання краснопису і креслення, а малювання відмінити [6, с. 288].

Усі ці ідеї було реалізовано в новому "Статуті гімназій та прогімназій", який вийшов 30 липня 1871 року і діяв до 1917 року. Згідно цього статуту, всі чоловічі гімназії було перетворено на класичні, реальні ж були ліквідовані. Курс навчання став 8–річним (номінально залишалось сім класів, але в сьомому класі навчання велося 2 роки). За новим Статутом, з 1872 р. вперше вводилися загальнодержавні навчальні програми. До того часу навчальний процес у школах будувався шкільними окремими самостійно на підставі програмно–інструктивних матеріалів типу "Інструкції стосовно об'єму викладання навчальних предметів у гімназіях і прогімназіях". Стародавні і нові мови увійшли до обов'язкової програми всіх чоловічих гімназій. Латина викладалася в гімназіях з першого класу, а викладання грецької мови розпочиналося з третього класу і продовжувалося шість років.

Посилено формувалася громадська думка, що класична гімназія призначена для дітей з дворянства, яким подальше навчання в університеті відкриває шлях до високих державних чинів, а реальні училища вважалися більш придатними для вихідців з буржуазії, які мають займатися торгівлею і промисловістю.

У "Статуті реальних училищ відомства МНО", виданому 15 травня 1872 року, підтверджувалося значення класичних чоловічих гімназій як єдиного повноправного середнього навчального закладу, випускники якого, після іспитів на атестат зрілості, могли вступати до університету та інших вищих шкіл. Реальні ж гімназії перейменовувались на реальні училища й ставали неповноправною середньою школою з семирічним курсом навчання, в яких викладання загальноосвітніх предметів мало йти паралельно й одночасно з викладанням спеціальних предметів. У Київській губернії в 1873 р. діяло 2 реальних училища, у яких навчалося 713 дітей; у 1874 р. у них було вже 732 учня [288, арк. 142–143].

Реальні училища не давали можливості вступу до університету, оскільки призначалися для того, щоб підготувати обслуговуючий персонал для торгових і промислових підприємств. П'яті і шості класи реального училища, за місцевими потребами, поділялися на два відділення: основне і комерційне, або одне з них [189, с. 529]. Ті випускники, котрі закінчили основне відділення, мали право вступати до вищого технічного училища, а ті, хто закінчив комерційне, йшли на службу.

Перелік навчальних предметів у новому навчальному плані чоловічої гімназії (Додаток А.2.) було залишено таким же, як для класичних гімназій з двома стародавніми мовами за статутом 1864 року, але розподіл годин за предметами було перебудовано у відповідності з толстовським принципом: "Спасіння юнацтва – в вивченні стародавніх мов і в викоріненні природознавства та непотрібних предметів, які сприяють лише матеріалізму та нігілізму" [95, с. 22].

Отже, в чоловічих гімназіях, за Статутом 1871 року, було взято курс на посилення класицизму в змісті середньої освіти, у зв'язку з чим зростала увага до вивчення стародавніх і нових ІМ. У класичних гімназіях з однією новою мовою на стародавні мови припадало з числа обов'язкових уроків 41,2% навчального часу, а в гімназіях з латиною і двома новими мовами – 37,8%.

Стародавні мови ставали ключовою навчальною дисципліною усього гімназійного курсу. Через них реалізовувалася головна на той час "тенденційно—політична місія" гімназій (за висловом І. Альошинцева), яка прийшла на зміну просвітницькій місії [6, с. 281]. Виховний вплив гімназій на учнівство висувався на перший план. Гімназії продовжували утверджуватися у своєму статусі освітніх закладів для привілейованих соціальних груп. Щодо тенденцій у зміні соціального складу середніх навчальних закладів у період з 1889 по 1898 рр., то на прикладі КУО вивляємо тенденції до зростання у чоловічих гімназіях частки дітей дворян і чиновників (на 18,4 %), купців, міщан (на 21 %), почесних громадян і купців 1–ї гільдії (у 2,4 рази) і значно менше – селян (на 205 осіб); у жіночих гімназіях збільшувалося лише число дітей з родин міщан (на 12,8 %) і селян (на 2,8 %), а з інших станів – зменшувалося; у реальних училищах вихідців з родин дворян і чиновників зменшувалося (на 11,8 %), а збільшилося – з міщан і ремісників (на 3,7 %) і селян (на 7,1 %) [175, с. 10, 28, 44].

З 1872 р. розпочалася сувора регламентація й цілковита централізація навчально—методичної роботи в гімназіях, вводилися єдині навчальні плани, в яких вказувався мінімально необхідний зміст кожного навчального предмета і яких викладачі мали точно дотримуватися. Кожний навчальний план супроводжувався пояснювальною запискою, де розтлумачувалося, в якому дусі має вестися викладання і як має узгоджуватися між собою навчання різних предметів [189, с. 532]. Було введено принцип концентрації навчальної програми навколо певних головних навчальних предметів, у тому числі стародавніх мов: викладання російської граматики в початкових класах було прив'язано до латинської граматики, а вивчення стародавньої історії – до стародавніх мов. Провідне становище стародавніх мов у гімназіях закріплювалося, крім того, ще й поступово введеною традицією призначати в гімназіях на посади директорів, інспекторів і класних наставників, котрі пов'язувалися з найбільшим авторитетом і впливом на учнів, переважно фахівців зі стародавніх мов [189, с. 533].

За програмами, введеними 31 серпня 1874 р. для жіночих гімназій, у них допускалося викладання стародавніх мов як необов'язкової навчальної

дисципліни. Цей крок пояснювався тим, що МНО мало на меті дати вихованкам жіночих гімназій змогу "з користю для себе й для суспільства навчати юнацтво, котре готувалося до вступу до чоловічих гімназій і прогімназій" [189, с. 569].

Усього на 1 січня 1874 р. у відомстві МНО знаходилося 123 чоловічих гімназій, з них у КУО – 11 [178]. Через різке зростання годин на викладання ІМ і збільшення кількості гімназій виникла проблема з учителями класичних і нових мов. Як свідчить дослідження українського науковця О.Мисечко [128], вирішення цієї проблеми відбувалося складно, довготривало, часом стихійно, у кілька етапів. Спершу МНО почало виписувати викладачів класичних мов з-за кордону. У 1866 р. до гімназій Російської імперії було запрошено понад сотню молодих філологів–випускників університетів зі слов'янських земель Австрійської імперії (переважно чехів). Через невеликий час після їх прибуття преса відкрила гостру кампанію проти учителів–чехів, звинувачуючи їх у тому, що вони зі своїм недосконалим знанням російської мови не можуть забезпечити якісний переклад стародавніх творів, утруднюють засвоєння учнями класичних мов [128, с. 50–51]. Згодом, у 1873 році російський уряд прийняв рішення про фінансування спеціальної семінарії класичної філології, яка відкрилася у м. Лейпцігу (Німеччина), названої в 1884 році Російським філологічним інститутом [128, с. 51]. Крім того, у 70–х рр. XIX ст. були проведені заходи щодо створення спеціальних навчальних закладів – історико–філологічних інститутів – для підготовки вчителів класичних гімназій, які до того готувалися лише на історико–філологічних факультетах імператорських університетів.

У 1875 році для підготовки вчителів латинської, давньогрецької та російської мов і словесності для середніх навчальних закладів, які підпорядковувались МНО, колишню гімназію вищих наук (ліцей) князя Олександра Безбородька в Ніжині було перетворено в історико–філологічний інститут. Навчання в ньому тривало чотири роки. Закінчивши інститут, кожен випускник, який вчився безкоштовно, відпрацьовував не менше шести років у відомстві МНО. У зв'язку з потребою забезпечення класичної системи освіти вчителями, незалежно від обраної спеціальності, кожен студент інституту повинен був готуватися до викладання

латини і давньогрецької мови [128, с. 53].

Завдяки здійсненим заходам вдалося зняти до кінця 80–х років XIX ст. напругу з забезпеченням гімназій учителями класичних мов. Проте, як підкреслює О. Місечко, серйозним недоліком підготовки вчителів класичних мов у цей період була недостатня практична підготовка до викладання мов, відсутність педагогічної практики або її відірваність від наукової підготовки, відсутність систематичних курсів з методики викладання мов.

Водночас МНО продовжувало використовувати іноземців для викладання нових мов. З листопада 1863 року по вересень 1895 року Вчена рада МНО розробила декілька проектів щодо правил складання іноземцями іспитів на отримання звання вчителя нових мов середнього навчального закладу. У середині 1870–х рр. розглядався проект спеціального навчального закладу для підготовки на противагу іноземцям–носіям мови власних учителів нових мов, проте далі висловлювання намірів справи не пішли [128, с. 45–46].

Толстовська контрреформа середньої освіти, спрямована на утвердження класичної гімназії як привілейованого типу шкільного навчального закладу, була продовжена у 80–х рр. XIX ст. заходами міністра народної освіти І. Делянова. У 1885 році новий міністр постановив, що гімназійне навчання шкідливе для "нижчих класів". А 18 червня 1887 року був прийнятий відомий "циркуляр про кухарчиних дітей". У цьому документі директорам гімназій та прогімназій було рекомендовано "приймати лише таких дітей, які б знаходились на утриманні осіб, що взяли їх на поруки ... При непохитному дотриманні цього правила гімназії звільняються від вступу до них дітей кучерів, лакеїв, поварів, прачок, дрібних крамарів і тому подібних людей, дітям яких, за винятком хіба що наділених геніальними здібностями, зовсім не потрібно прагнути до середньої і вищої освіти". Тобто, вступ до гімназії офіційно обмежувався для вихідців з простого народу. В результаті цього зменшилася кількість учнів у класичних гімназіях і знизився відсоток дітей недворянського походження [57, с. 26].

Отже, у 70–х–80–х рр. XIX ст. у середній загальній освіті панували класичний напрям у змісті освіти, обмеження реальної освіти в академічних можливостях,

перетворення гімназійної освіти з засобу просвіти на знаряддя виховного впливу на молоде покоління, скорочення числа учнів у навчальних закладах, посилення становості освіти.

Навчальний устрій гімназій і прогімназій залишався незмінним до кінця 80-х рр. XIX ст. Не дивлячись на деякі зміни в педагогічній обстановці, рівень знань учнів, які закінчили ці навчальні заклади, на думку МНО, був недостатнім, навіть з латини та давньогрецької мови [95, с. 26]. Міністр І. Делянов не міг не помітити, що якість знань у класичних гімназіях поступово знижувалася, викладання і засвоєння учнями стародавніх мов відбувалося незадовільно і в результаті підривав авторитет класичної системи середньої освіти. Назрівала необхідність у внесенні змін у зміст гімназійної освіти, які б відповідали реальним життєвим потребам суспільства, в якому розпочався бурхливий розвиток промисловості, будівництва, торгівлі, в тому числі з іншими державами. Тому в 1890 році було затверджено новий навчальний план, в якому відобразилося деяке послаблення класицизму в розвитку середньої школи: було скорочено вимоги з граматики класичних мов, зменшено кількість уроків з цих мов (латинської – з 49 до 42, давньогрецької – з 36 до 33), більше уваги приділено читанню творів стародавніх авторів, переглянуто підхід до іспитів [189, с. 634–637].

Ця тенденція обмеження класичного характеру середньої загальної освіти продовжувалася й у наступні роки. У гімназійній освіті почали обговорюватися проблеми перевтоми учнів, погіршення стану їх фізичного здоров'я, посилення напруження нервової системи, викликані перенасиченням навчальної програми формальними вправами у класичній граматиці, перекладами на стародавні мови ("extemporalia"). Настало, за висловом Ш. Ганеліна "загальне розчарування класичною школою" [42, с. 77]. Натомість зростала потреба в наближенні шкільної освіти до потреб господарського й культурного зростання держави.

У цьому зв'язку слід відзначити, що стан справ у реальних училищах також викликав невдоволення у громадськості. Ці училища не могли ні якісно підготувати технічні кадри для розвинутої промисловості, ні дати необхідних знань учням, що закінчили ці заклади, для продовження освіти у вищих технічних навчальних

зкладах [95, с. 28]. У 1886 році міністр І. Делянов вніс пропозицію замість професіоналізації реальних училищ створити середні технічні училища з метою підготовки професійних кадрів. Проте Державна Рада не погодилась з цією пропозицією і 9 червня 1888 року затвердила зміни в Статуті 1872 року, відповідно до яких реальні училища зберігали свої шість основних класів, а п'ятий і шостий класи мали два відділення: основне та комерційне (Додаток А.3.) [95, с. 28].

У результаті змін, внесених у 1888 р. до Статуту реальних училищ, у перших чотирьох класах була збільшена увага до викладання математики й нових мов [158, с. 130]. Вводилося окреме викладання курсів фізики й природознавства. Велика увага приділялась малюванню та кресленню. Російська мова та література, історія, географія викладалися в тому ж обсязі, як і в гімназіях.

Але цим реорганізація реальних училищ не закінчилась. 29 червня 1895 року міністром було затверджено новий розподіл годин та програми навчальних предметів. В основному це стосувалося таких навчальних дисциплін як російська мова, нові ІМ, математика, історія, географія. Таким чином, реальні училища ставали повноцінним загальноосвітніми середніми школами, хоча вступати до університету після їх закінчення не дозволялося [95, с. 30].

Динаміка розвитку чоловічих і жіночих гімназій, реальних училищ Київської учбової округи у період 1889–1898 років представлена в Додатку Б.

Умови промислового підйому 90–х рр. ХІХ ст. привели до стрімкого виокремлення з контексту реальних училищ відділень комерційної освіти й заснування навчальних закладів комерційного напрямку (комерційних училищ). Спочатку у цій справі проявилася приватна ініціатива – купецькі та інші подібні товариства. За ініціативою і на кошти промислової та торгової буржуазії комерційні училища були відкриті у різних містах Росії. Згодом долучилася і держава: до 1894 року комерційні училища перебували у віданні МНО, а в 1894 р. вони перейшли до відомства Міністерства фінансів, яке ініціювало прийняття у квітні 1896 р. Положення про комерційні навчальні заклади. Цей документ визначав головні засади змісту й характеру комерційної освіти й залишався чинним до 1917 р. Міністерство фінансів надало засновникам комерційних училищ (громадам і приватним особам)

максимальну свободу щодо організації і спрямування навчально–виховної роботи в них. Положення 1896 р. лише давало перелік обов’язкових навчальних предметів, які мали вивчатися в училищах. Навчальний план, програми дисциплін, спрямованість навчально–виховної роботи розроблялися з наступним затвердженням у міністерстві педагогічними комітетами. Таким чином, як стверджує дослідниця історії розвитку в Україні комерційної освіти О. Гур’янова, засновники й педагоги комерційних училищ одержали свободу в організації навчально–виховної роботи, не бачену досі в закладах системи МНО. На її думку, така протекціоністська політика Міністерства фінансів стала важливим чинником швидкого розгортання й розвитку системи середньої комерційної освіти України [58, с. 8].

На той час існували чотири типи комерційних навчальних закладів: комерційні училища; торгівельні класи; торгівельні школи; курси комерційних знань [23].

Комерційні училища були трьохкласними та семикласними. Метою перших було дати учням лише комерційну освіту, а других – як загальну середню так і спеціальну комерційну освіту. Тобто семикласні комерційні училища фактично були середніми навчальними закладами. В училищах викладався Закон Божий, російська мова та словесність, дві нових мови, історія, географія, математика, природнича історія, фізика, комерційна арифметика, бухгалтерія, комерційна кореспонденція, політична економія, законодавство, хімія та товарознавство з технологією, комерційна географія, каліграфія, малювання та гімнастика, а також необов’язкові предмети: креслення, стенографія, співи, музика, танці та інші іноземні та місцеві мови. В комерційних училищах навчалися як хлопці, так і дівчата від десяти років. Плата за навчання була високою, тому більшу кількість складали діти великої та середньої буржуазії. Випускники цих закладів мали право вступати в комерційні інститути або в вищі технічні навчальні заклади, а після 1914 року – в університети. В 1918 році комерційні училища перетворилися на трудові школи. Саме на цих закладах, як єдиних установ комерційної освіти, що давали середню освіту, ми зосереджуємо увагу в своєму дослідженні.

Умови, створені для комерційних училищ, вигідно відрізнялися від тих, у яких доводилося працювати гімназіям і реальним училищам. Попечительні ради й

педагогічні комітети, директори комерційних училищ мали значно більше свободи щодо організації навчально-виховного процесу в них. Кількість комерційних училищ швидко зростала й до 1901 року їх налічувалося в Російській імперії вже 88 [95, с. 43]. Кожне комерційне училище діяло за власним статутом, у якому максимально враховувалися місцеві умови. Разом з розгортанням мережі комерційних училищ на перше місце в них виступила загальноосвітня складова освіти і орієнтація на продовження навчання у вищих навчальних закладах.

Таким чином, кінець 80-х – початок 90-х рр. XIX ст. ознаменувався загостренням кризи класичного напрямку в розвитку середньої освіти й зростаючою роллю реального напрямку, в т.ч. комерційної освіти. Середні навчальні заклади цього часу отримали певну профілізацію: гімназії мали гуманітарно-філологічний ухил, реальні училища – фізико-математичне спрямування, а комерційні училища – економічне.

У кінці XIX – на початку XX століття в ході загострення економічних і соціально-політичних протиріч шкільна система в Російській імперії почала зазнавати як кількісних, так і якісних змін. Питання про реформу шкільної освіти було в центрі громадської уваги. Планування реформи середньої школи, розпочате міністром народної освіти М. Боголеповим і продовжене П. Ванновським, виявило тенденцію до зближення класичної і реальної школи. 7 січня 1900 року комісія в складі представників МНО та інших відомств, відомих професорів університетів, педагогів, лікарів виробила принципи реформування середньої школи, запропонувавши скоротити обсяг вивчення в гімназіях стародавніх мов, підвищити статус реальних училищ.

За описом роботи комісії, зробленим українською дослідницею Л. Березівською, підкомісія з організації гімназії з однією латинською мовою запропонувала в числі інших змін зробити обов'язковими дві нові мови (німецьку, французьку), латинську розпочати вивчати з третього класу [13, с. 25]. Підкомісія з організації реальних училищ розробила положення про здобуття загальної освіти в цьому типі навчального закладу. Реальні училища "повинні давати загальну освіту, яка мала бути і гуманітарною, і реальною, носити національний характер; з

восьмирічним терміном навчання" [13, с. 25–26]. Новим у навчальному плані було введення логіки, збільшення кількості годин на викладання російської і французької мов, природознавства, історії; зменшення часу на викладання німецької мови, математики, малювання.

У 1902 році міністр П. Ванновський, взявши до уваги недоліки роботи минулої комісії, створив нову комісію з метою завершення основних положень реформи середньої загальноосвітньої школи. В результаті цих обговорень комісія прийняла «Положення про чоловічі гімназії і прогімназії».

Численні проекти, що висувалися на початку ХХ ст., пропонували різні типи гімназії паралельно з розширенням можливостей реальних училищ (Додаток А.5.). Йшлося також про встановлення єдиної загальноосвітньої школи. Наприклад, пропонувався єдиний середній навчальний заклад з біфуркацією (поділом на два відділення – реальне й класичне) [208, с. 78].

У результаті частоті зміни очільників МНО освітня політика щодо розвитку середньої школи постійно змінювала свої пріоритети. Так, доктор римської словесності, професор Варшавського університету Г. Зенгер (1902–1904 рр.) схилився до збереження поділу гімназії на два типи – з однією і двома класичними мовами (і таким чином відновив обов'язкове вивчення грецької мови). За генерал-лейтенанта В. Глазова (1904–1905 рр.) розроблявся проект 11-річної двоступеневої школи з п'ятикласною початковою школою і шестикласною середньою школою з трьома відділеннями (класичним, класично-реальним, реальним), яка "в основі свого курсу повинна поєднувати три основних елементи знань – гуманітарних, математичних і природничо-наукових" [208, с. 121]. До навчального плану для класичного відділення входили латинська і давньогрецька мови, для класично-реального – латинська і дві нові мови, для реального – дві нові мови. Віце-президент Академії мистецтв І. Толстой на посаді міністра освіти (1905–1906 рр.) сприяв підвищенню вимог з латини і відновив письмові іспити з цієї мови [202, с. 431].

Міністри, що керували освітньою галуззю в період післяреволюційної реакції й протестних громадських виступів – О. Кауфман (1907–1908), О. Шварц (1908–1910), Л. Кассо (1910–1914) – виявили у своїх поглядах на середню освіту

реакційність й антинародність. Так, професор давньогрецької філології і прихильник класичної освіти О. Шварц поставив собі за мету зламати до кінця революційний настрій молоді і встановити такий режим, який не давав би ніяких натяків на повторення "сумних подій". У серпневому циркулярі (1908 р.), адресованому кураторам учбових округ, пропонувалося "викласти начальникам усіх середніх навчальних закладів ... вказівки, що, згідно з законом, міністерство чекає від них прийняття всіх заходів, які від них залежать, щоб і навчальна, і виховна частини були поставлені належним чином, щоб в школі знову запанувала серйозна наука і була серйозна дисципліна" [95, с. 109]. Фахівець з громадянського права Л.О. Кассо вважав, що "середня школа є пошкодженою спадщиною епохи, яка висунула в якості керівника народної освіти в Росії графа Толстого" [95, с. 140]. Усі заходи нового міністра були також спрямовані на запобігання революційним настроям шкільної молоді.

Початок першої світової війни (1914) викликав загострення суспільних, національних, соціально-економічних суперечностей, і, як підкреслює Л. Березівська, став новим імпульсом активізації громадсько-педагогічного руху за реформування шкільної освіти [13, с. 60]. За періодизацією української дослідниці О. Бабіної, з 1914 р. розпочинається останній період розвитку гімназійної освіти в Російській імперії (1914–1917) [10, с. 38]. Буржуазні суспільні кола все гостріше ставили питання про непридатність всієї політики МНО для підготовки нових кадрів, які потрібні майбутній державі. В колах педагогічної громадськості також почали активно критикувати систему народної освіти. У цей час, коли всі верстви населення вимагали нової реформи середньої школи, на посаду міністра народної освіти було призначено графа П. Ігнат'єва. З його ім'ям пов'язана остання спроба суттєвої перебудови системи і змісту шкільної освіти в Російській імперії.

Головні вимоги щодо нової середньої школи полягали в тому, що "школа повинна бути: 1) національною, 2) самодостатньою, тобто такою, що дає загальну освіту і не має безпосередньою метою підготовку до вищих навчальних закладів, 3) семирічною, 4) такою, що складається з двох ступенів: першого з трьохрічним та другого – з чотирирічним курсом навчання" [120, с. 4]. Усі обов'язкові для

викладання в середній школі навчальні предмети поділялися на освітні й виховні (Додаток А.6). Обов'язкове вивчення ІМ мало розпочинатися в школі другого ступеня, яка поділялася на три головних типи відділень: 1) новогуманітарне (з однією новою мовою і превалюванням гуманітарних предметів), 2) гуманітарно–класичне (з однією стародавньою і однією новою мовою та також поглибленим вивченням гуманітарних предметів) та 3) реальне (з однією новою мовою і переважанням математичних чи природничо–наукових предметів) [120, с. 5–7].

На думку як радянських, так і сучасних українських дослідників, ігнат'євські навчальні програми вигідно відрізнялися від попередніх, оскільки в них знайшла своє вираження тенденція до зв'язку теорії з практикою, вони орієнтувалися на тогочасний рівень науки, не гарантували привілеїв при вступі до вищих навчальних закладів, у них не було релігійного фанатизму, вони враховували індивідуальні здібності учнів [78, с. 65].

Хоча педагогічна громадськість у цілому підтримала міністерський проект оновлення школи, проте уряд відхилив його, а самого П. Ігнат'єва в 1916 р. було усунуто з посади міністра народної освіти. Чинний у середніх навчальних закладах у період 1915–1917 рр. розклад залишався наближеним за своїм складом і розподілом годин до навчального плану періоду міністра Ванновського (Додаток А.7).

Після лютневої революції (1917) і приходу до влади в Росії Тимчасового уряду місцева влада на околицях Російської імперії, в тому числі в Україні, отримала змогу самостійно будувати освітню політику. Українська Центральна Рада (початок березня 1917 р. – 29 квітня 1918 р.) одразу закликала до створення нової національної школи і запровадження в ній української мови. Розпочалася розбудова вільної трудової школи, заснованої на нових педагогічних засадах. Центр освітнього руху перемістився з державних установ у громадські педагогічні організації. Національно свідомі громадськість, як засвідчує учасник тих подій С. Сірополко, спрямувала свою діяльність на українізацію усіх ланок освітньої системи, утворення й утримання українських освітніх закладів: народних шкіл, вищих початкових і середніх. Після прийняття III Універсалу, яким проголошувалося утворення Української Народної Республіки (7 листопада

1917 р.), Центральна Рада видала закон про ліквідацію учбових округ [202, с. 463].

Отже, у розвитку середньої загальної освіти в Російській імперії в другій половині XIX – на початку XX ст. можна спостерігати певну послідовність наростаючих суперечностей і тенденцій, які мали вагоме значення для формування іншомовної освіти у цей період. До їх числа віднесемо насупні:

- виникнення наприкінці 40–х – на початку 50–х років XIX ст. конфлікту в поглядах на подальший шлях розвитку середньої освіти – в напрямі класичної чи реальної освіти, який на початку 60–х років було вирішено на користь реального напрямку. У зв'язку з цим у питанні організації закладів середньої освіти і побудови змісту навчання в них сформувалася тенденція тяжіння до реальних наук; повідомлення знань, необхідних для "розумного людського життя"; диференціації закладів середньої загальної освіти за навчальним спрямуванням (зі створенням окремих реальних і класичних філологічних гімназій) і наближення освіти до потреб практичного життя (з заміною викладання давньогрецької мови природничою історією та відмовою від стародавніх мов у реальних гімназіях). Крім того, для цього періоду притаманні такі освітні тенденції, як послаблення станових обмежень, зближення в правах на середню загальну освіту чоловіків і жінок, залучення громадськості до вирішення педагогічних проблем;

- для розвитку середньої освіти у 70–ті – 80–ті рр. XIX ст. характерним стало протистояння реальної і класичної гімназій, яке виразилося у тенденціях до закріплення за класичними гімназіями статусу єдиного повноцінного закладу середньої загальної освіти, посилення класицизму в змісті середньої загальної освіти, обмеження реальної освіти в академічних можливостях, скороченні частки дітей селян і ремісників серед учнів гімназій, суворої регламентації і централізації навчально–методичної роботи;

- наприкінці 80–х – у 90–тих роках XIX ст. загострилося протиріччя між консервативною системою класичної освіти і реальними життєвими потребами суспільства, в якому розпочався бурхливий розвиток промисловості, будівництва, торгівлі. Це протиріччя переросло в кризу класичного напрямку в розвитку середньої освіти, який не зміг забезпечити високої якості освіти і викликав

суспільний спротив. На цьому тлі почала формуватися й міцніти тенденція до наближення змісту шкільної освіти до потреб господарського й культурного зростання держави (у т.ч. завдяки створенню комерційних училищ);

- початок XX ст. і наступні роки відзначилися суперечностями у баченні змісту середньої освіти різними міністрами освіти, які швидко змінювали один одного і не мали достатнього часу для втілення своїх освітніх проєктів. Попри те, що ці проєкти часто бували протилежними один одному, загалом вони відображали тенденції до визнання зростаючої ролі реальної освіти, об'єднання гуманітарних, математичних і природничонаукових знань; створення єдиної загальноосвітньої середньої школи (національної, самодостатньої, позастанової, семирічної, двоступеневої з різними відділеннями, відповідними індивідуальним інтересам учнів); наближення освіти до реальних потреб життя; поєднання класичного і реального напрямів освіти.

1.3. Періодизація розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Російській імперії в досліджуваний період

У нашому дослідженні етапів розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Російської імперії на прикладі Київської учбової округи впродовж другої половини XIX–початку XX століття, ми спираємося на кілька критеріїв, які, на нашу думку, стали визначальними показниками цього розвитку:

- головні тенденції розвитку різних закладів середньої загальної освіти, у яких викладалися ІМ протягом досліджуваного періоду;
- зміни у цілях навчання ІМ;
- зміни у методах навчання ІМ.

Головні тенденції розвитку закладів середньої загальної освіти виступають у проведеному дослідженні загальним контекстом, в умовах якого розвивалася іншомовна освіта. Цілі навчання виступають критерієм періодизації на тій підставі, що у них найкраще відображається соціальне замовлення, політичні, економічні, культурні чинники, які визначають, для чого саме мають вивчатися ІМ. А методи

навчання дають відповідь на питання "як навчати?" і означають шлях до поставленої мети. Вони підпорядковуються цілям навчання і, з іншого боку, відображають розвиток лінгвістичної науки.

Перш ніж перейти до виділення етапів, протягом яких у досліджуваний період відбувався розвиток іншомовної освіти, здійснемо стислий аналітичний огляд її передумов, що склалися з початку побудови системи народної освіти в Російській імперії.

Загалом відзначимо, що вибір тих чи інших ІМ для вивчення у закладах середньої освіти періодично змінювався, проте іноземна мова як навчальна дисципліна була постійним компонентом змісту середньої освіти у Російській імперії з 1804 р., коли в гімназіях (виключно чоловічих на той час) було введено обов'язкове вивчення латини, німецької і французької мов.

Статус класичних мов, особливо латини, як мов вищої культури залишався високим майже до кінця XVIII століття. Жодна з відомих сьогодні ІМ не відігравала у світі такої ролі, як латинська, протягом майже п'ятнадцяти століть її використання як мови церкви, науки, дипломатії. В епоху гуманізму вона посіла місце однієї з основних навчальних дисциплін у шкільній освіті. Знання латини тривалий час рахувалося першою ознакою освіченості й вимогою вченості. І. Рахманов, характеризуючи історичну роль латини, писав, що ще на початку XIX ст. наукові дисертації в Німеччині писалися й захищалися виключно латинською мовою [187, с. 7]. Разом з відкриттям на початку XIX ст. в Російській імперії, в тому числі в Україні, кількох університетів і запрошенням до викладання професорів-іноземців латина стала важливою умовою отримання вищої освіти, оскільки багато академічних предметів викладалося в університетах саме цією мовою. Тому латинська мова стала обов'язковою дисципліною в гімназіях – єдиних з початку XIX ст. середніх навчальних закладах, які готували до вступу в університети.

В історичних матеріалах знаходимо, що від часу появи Статуту 1804 р. і до 1816 р. в Україні була заснована значна кількість гімназій відомства МНО: у Києві, Харкові, Чернігові, Полтаві, Новгород–Сіверському, Катеринославі, Одесі, Крем'янці, Києві, Вінниці та Херсоні [202, с. 293–294]. Наприклад, у курсі 1–ї

Київської гімназії з перших років її діяльності передбачалося вивчення латинської, грецької, французької, німецької, російської і польської мов. Проте, загалом викладання в гімназії йшло не дуже успішно, бо не вистачало ані необхідних посібників, ані підготовлених учителів [193, с. 431].

Паралельно з розвитком державної системи шкільних навчальних закладів з початку XIX ст. у сім'ях дворянства й аристократії продовжувала існувати практика домашнього виховання, яка передбачала вивчення нових ІМ під керівництвом педагогів–іноземців. Наприклад, у програмі своїх навчальних занять з молодими людьми один з таких вчителів брав на себе письмове зобов'язання навчати їх "по–німецьки, по–французьки, по–італійськи ... Глибоке подрібнення граматики, синтаксис, єдиномислене вправляння слів, щоб досягнути добре розуміти й перекладати; послідовність у читанні, по складу і словам, які будуть їм важкі для розуміння, і навіть ті, котрі їм зовсім невідомі в творах наших кращих авторів, як стародавніх, і нинішніх, даючи їм відчутти силу, запал і витонченість думок і висловів, так само як і значення слів, і знати міру, до якої наші знамениті стародавні і нинішні письменники здійснювалися..." [250, с. 335–336]. У домашньому навчанні ІМ широко використовувався так званий "метод гувернантки" (Л. Щерба). Для дітей і гувернантки в будинку відводилася окрема територія, де дитина могла порозумітися з гувернанткою тільки іноземною мовою. Дитину усіляко намагалися ізолювати від використання рідної мови – таким чином створювалася атмосфера перебування в іншомовному середовищі. Гувернантка, зазвичай, не тільки не говорила рідною мовою дитини, але й нічого не розуміла цією мовою. Вона повинна була вміти вишукано розмовляти і мати чудову вимову, наполегливо виправляти помилки своїх вихованців, мусила бути товариською і балакучою [246, с. 18–19]. ІМ засвоювалися при такій методиці шляхом наслідування готових зразків, багаторазового повторення почутого і відтворення нового матеріалу за аналогією. Цілі вивчення ІМ у таких умовах були суто практичними – навчання, насамперед, умінню розмовляти й читати легкі тексти.

Володінню іноземними мовами як ознакою привілейованості сприяла також третя форма навчання, популярна з початку XIX ст., – приватні пансіони (закриті

навчальні заклади для дітей дворянства), а також чоловічі закриті привілейовані навчальні заклади. Вони відкривалися нарівні з існуючими гімназіями як спосіб задоволення бажання дворянства мати свою школу [6, с. 79]. У ці навчальні заклади переносилися прийоми індивідуального вивчення мови у сім'ї. У них вихованці навчалися говорити, писати й читати іноземною мовою (французькою чи німецькою). Власники пансіонів (здебільшого іноземці, але часом і місцеві жителі) запрошували до викладання головним чином учителів-іноземців – з метою навчання дітей (особливо дівчат) західноєвропейських ІМ і виховання хороших манер. Практичні результати вивчення ІМ у таких навчальних закладах, забезпечувалися, за словами відомого радянського методиста К. Ганшиної, по-перше, загальним безперечним визнанням життєвої необхідності знання цієї мови, по-друге, такими спеціальними умовами навчання, які дають можливість постійної практики, постійного вжитку цієї мови у взаєминах з вихователями [44, с. 6]. Застосовувалися й інші заходи: викладання деяких загальноосвітніх дисциплін іноземною мовою, організовувалися виступи на вечорах, ставилися спектаклі за п'єсами західних класиків. У щоденнику сучасника, датованому 1806 р., знаходимо опис "виховання модного", до складу якого входило уміння "говорити по-французьки, зрозуміло – тільки говорити, а що говорити, до того справи немає..." [250, с. 335]. У ніжинському жіночому пансіоні Єлизавети Руссет у 1820-х рр. викладалися французька і німецька мови "за правилами граматики" [40].

Протягом наступних після прийняття Статуту 1804 р. років у змісті навчальних планів 4-класних гімназій панувала багатопредметність, у тому числі викладалися латинська, німецька і французька мови [189, с. 65]. Поступово з навчальних планів гімназій почали виводитися окремі дисципліни – переважно філософські й політико-економічні науки, натомість посилювалося викладання Закону Божого і російської мови, але особливо велика увага зверталася на викладання стародавніх мов, визнаних "одним з головних способів освіти" [189, с. 69]. Таким чином, у змісті середньої шкільної освіти починає набувати актуальності загальна освітня мета вивчення ІМ і формуватися схильність до класицизму.

З прийняттям 8 грудня 1828 р. нового "Статуту гімназій та училищ повітових та

приходських" розпочався новий етап розвитку шкільної іншомовної освіти. Термін навчання у гімназії був продовжений до 7 років, а у навчальному плані головна увага відводилася вже як латинській, так і грецькій мовам, античній літературі та історії, що завершило процес надання цьому навчальному закладу яскраво вираженого класичного характеру, а стародавнім мовам – освітнього значення. На латинську мову, наприклад, припадала найбільша кількість навчальних годин – 39 (або 26 уроків, оскільки урок тривав 1,5 години), на грецьку – 27 годин, німецьку – 37, французьку – 12 [6, с.117]. Разом з тим літературна база для оволодіння цими мовами була дуже бідною. За наведеними І. Альошинцевим даними, все книжкове багатство тогочасних гімназій для вивчення мов складалося з "Грецької граматики" Бутмана (у перекладі Попова), "Грецької хрестоматії" Якобсона, "Навчальної книги для тих, хто починає навчатися латинської мови" (СПБ, 1817), "Латинської граматики" у перекладі В. Лебедева (СПБ, 1825), "Нової практичної граматики німецької мови" (Шумахер, СПБ, 1821), кількох видань деяких грецьких і латинських письменників та хрестоматії з нових мов для перекладів [6, с. 87].

Щодо практичних цілей вивчення стародавніх і нових мов у гімназіях після прийняття Статуту 1828 р., то слід відзначити, що в програмах з цих мов рівною мірою поєднувалося вивчення граматики, переклади з іноземної мови на російську й навпаки (в тому числі переклади з грецької на латинську), читання літературних творів (прозаїчних і поетичних), заучування на пам'ять кращих літературних уривків і їх декламація (Додаток В). При цьому присутніми були й елементи творчої роботи. Наприклад, при вивченні латинської і грецької мов учнів мали знайомити з правилами віршування, а з нових мов у 7-му класі гімназії практикувалося написання творів іноземною мовою. Важливо, що з самого початку викладання німецької (з 1-го класу) і французької (з 4-го класу) мов учителі повинні були спілкувалися з учнями виключно цими мовами, привчаючи до цього й гімназистів.

Як вважають деякі дослідники цього періоду розвитку шкільної освіти (С. Рождественський 1902; І. Альошинцев 1912; Ш. Ганєлін 1950; М. Шабаєва 1973), реалізована у новому статуті відмова уряду від ліберальних освітніх засад

широкої енциклопедичності і багатопредметності знань з опорою на природничі й політично–економічні науки і, натомість, запровадження вузько спрямованої класичної освіти з посиленням викладанням релігії у шкільній системі царської Росії переслідувало чисто політичні цілі і було спрямоване на боротьбу проти "політичного лібералізму і релігійного вільнодумства XVIII і перших років XIX століття" [189, с. 61]. За визначенням С. Рождественського, "школа мала стати знаряддям політики" [189, с. 110].

Освітня спрямованість у вивченні ІМ у державних середніх навчальних закладах залишалася незмінною протягом майже 20 років після прийняття Статуту 1828 р. Міністерство освіти лише старалося запровадити вивчення грецької мови в якомога більшій кількості гімназій. Як стверджують дореволюційні історики, до 1849 р. латинська мова викладалася в усіх гімназіях з 1–го класу, а грецька (за бажанням учнів і при наявності вчителя) – у більшій частині гімназій: в 40 з 70 [6, с. 145].

Отже, на кінець першої половини XIX ст. головними особливостями іншомовної освіти у чоловічих гімназіях як єдиних закладах середньої освіти були: схильність до класицизму, яка виражалася в обов'язковості вивчення стародавніх мов, визнаних одним з головних способів освіти, а також античної літератури й історії; надання мовам загальноосвітнього значення; визнання практичного значення володіння іноземними мовами як засобу розуміння лекційних курсів в університеті або статусної ознаки у товаристві.

Проте революційні події в Європі 1848 р. дещо змінили погляди на класичний характер шкільної освіти. Є. Шмід(т) виразив ці зміни таким чином: "Склалося переконання, що заняття стародавніми класиками відволікають молодь від справжнього розуміння народності" [243, с. 363]. З одного боку, на вивчення класичних старожитностей почали дивитися як на реакційний прояв, з іншого боку, його вважали невідповідним принципу народності. Тобто, у захопленні класичним ухилом у шкільній освіті побачили негативний виховний вплив.

Тому в березні 1849 р. до гімназійного курсу було внесено деякі зміни в розподіл навчальних предметів, які надавали вивченню класичних мов спеціальну спрямованість. Навчання в семикласній гімназії поділялося на загальне (початкове)

і спеціальне. Спеціальне розпочиналося з 4-го класу й диференціювалося на таке, що готувало до служби або до вступу в університети. Для тих, хто готувався продовжити навчання в університеті, необхідно було отримати ґрунтовну підготовку з класичних мов. Вивчення цих мов розпочиналося вже не з 1-го, а з 4-го класу: латина була обов'язкова для всіх, а грецька мова – для тих, хто обирав перший відділ (історико-філологічний) філософського факультету. Вивчення нових мов залишалося обов'язковим з 1-го класу (по 3 уроки тривалістю 75 хв. в тиждень у кожному класі з кожної мови) [6, с.148–151]. Разом зі змінами у розподілі годин на вивчення класичних мов у навчальних планах чоловічих гімназій на початку другої половини ХІХ ст. (1852) відбулося коректування цілей вивчення цих мов. За визначенням деяких сучасників, "розхитане у своїй основі такими змінами гімназійне навчання втратило своє цілісне загальноосвітнє значення та виявилось позбавленим міцних загальних керівних витоків..." [192, с. 379].

Міністр освіти П. Ширінський–Шихматов (1850–1853) спробував, на догоду царю Миколі І, "зробити основою всякого корисного навчання Закон Божий" [189, с. 288]. У гімназіях було посилено викладання цього навчального предмета. Навіть вивчення класичних мов намагалися пристосувати до нової царської директиви. Зокрема, спеціальною постановою МНО від 14 березня 1852 р. "Про те, щоб при викладанні грецької мови використовувалася вимова природних греків" у трьох старших класах гімназій з грецькою мовою наголошувалося, що "прямою метою" викладання грецької мови має бути "ґрунтовне вивчення творінь стародавніх Елінських письменників і, в особливості, Святих отців Східної церкви" [196, с. 1147]. Проте навіть такими заходами не вдалося зберегти цілісності класичної освіти. Вивчення грецької мови було майже повністю замінено курсом природничих наук як таке, що, за словами товариша міністра освіти А. Норова, "не складає загальної потреби виховання" [6, с. 181]. На 1852 р. у 40 з 45 гімназій, які здійснювали навчання грецької мови, її вивчення було скасовано [30, с. 38]. Викладання грецької мови було залишено лише у тих містах, де діяли університети.

Таким чином, освітній і виховний вплив класичних мов у 50-х рр. ХІХ ст. було загальмовано через політичні міркування.

Як відомо, у процесі підготовки й обговорення нової шкільної реформи наприкінці 50-х – на початку 60-х рр. XIX ст. питання вибору ІМ і цілей їх вивчення у змісті середньої освіти постало як питання класичного чи реального характеру цієї освіти. Розгорнулася полеміка з цього питання за участю авторитетних у суспільних і наукових колах людей. М. Пирогов, котрий розпочав цю полеміку, вбачав у зіткненні християнського світогляду епохи гуманізму і матеріалістичних устремлінь європейського суспільства середини XIX ст. найбільшу недугу свого часу. Захисники класичної освіти стояли на позиціях формальної освіти і наголошували на значенні стародавніх мов і ознайомлення з класичним світом як єдиного можливого способу розвитку розумових сил учнів і зміцнення моральних ідеалів, як фундаменту тогочасної освіченості і школи у всіх культурних народів. Так, Т. Грановський в одній із статей писав: "... суперечка між філологією і природознавством має не лише теоретичне значення: вона торкається вищих питань моральних і суспільних. Від її вирішення залежить виховання і, як наслідок, доля майбутніх поколінь. Мусимо думати, що перемога залишиться не на боці так званих реалістів" [189, с. 355].

Також підкреслювалося загальнокультурне спрямування класичних мов – ознайомлення з побутом, звичаями та обрядами стародавніх народів. В опублікованому в Журналі МНО (1861) огляді друкованих рецензій на новий статут гімназій говорилося: "Думки, висловлені на користь стародавніх мов, вимагали встановити викладання цих мов так, щоб ознайомити учнів з внутрішнім сімейним та громадянським життям греків та римлян, з їх правилами та звичаями, зі змістом зразкових творів їх літератури. Тільки таким шляхом можна змінити думку суспільства на користь означених предметів" [243, с.454].

Водночас більшість суспільства, як зазначає І. Альошинцев, виступала проти класицизму [6, с. 217]. Прихильники реальної освіти, з одного боку, зауважували, що класична філологія "бачить перед собою перспективу зробитись маленьким провінціальним містом із столиці науки. Порівняльна філологія загрожує її поглинути за досить короткий проміжок часу" [6, с. 225]. З іншого боку, вони вважали, що кожна мова, яка має свою граматику, також сприяє розумовому

розвитку, як латина, але перед латиною перевага нових мов полягає в тому, що вони є живими і мають реальне практичне значення. Визначний педагог К. Ушинський, виступаючи проти захоплення класичною освітою, говорив: "Вивчення стародавніх мов укорінилося в західних школах зовсім не внаслідок усвідомлення необхідності їх для розвитку вищих здібностей духу, а внаслідок причин історичних. Необхідність потім перетворилася в шкільну звичку Європи, а ніщо так не тримається стійко, як шкільна звичка" [189, с. 356]. Обидві сторони полеміки погоджувалися, що вивчення ІМ є неодмінним компонентом загальної освіти, проте не могли дійти згоди щодо того, які мови досягають освітньої цілі краще.

Викладання як стародавніх, так і нових мов відбувалося в цей період з використанням перекладних методів, зокрема, як стверджує І.Рахманов, лексико–перекладного методу. За цим методом, навчання мови будувалося на перекладі літературних текстів з іноземної мови на рідну й смислового (лексичного) аналізу зв'язного тексту [188, с. 68–69]. Учні мали шляхом детального аналізу мовних явищ і порівняння їх з уже відомими явищами розкрити зміст тексту, що давало змогу отримувати з тексту певну культурологічну, країнознавчу інформацію і використовувати її для освітнього й виховного впливу на школярів.

Новий "Статут гімназій і прогімназій" (1864 р.), як вже говорилося в підрозділі 1.2, зробив спробу примирити класицизм і реалізм і проголосив принцип дуалізму в системі середньої освіти, відповідно до якого стало можливим співіснування класицизму, який ґрунтувався на вивченні стародавніх мов і математики, і реальної освіти, яка спиралася на природничі дисципліни і нові ІМ. У викладанні ІМ завдяки цьому відкрилася нова сторінка, яка позначилася значним зростанням уваги як до стародавніх, так і до західноєвропейських мов як одного з найважливіших компонентів загальної освіти, з одного боку, і засобу вирішення соціально–політичних проблем країни, з іншого. У наступні після прийняття Статуту роки цілі іншомовної освіти, крім загальноосвітніх, зосередилися на моральному й духовному вихованні юнацтва на культурних зразках народів–носіїв цих мов. Російська дослідниця М. Ветчинова диференціює 60–ті рр. ХІХ століття в історії вітчизняної іншомовної освіти як громадянсько–виховний період [32].

Таким чином, в історії розвитку вітчизняної іншомовної освіти протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст. можна окреслити перший етап – 1852–1871 рр., протягом якого визнавалася рівність у загальноосвітньому, культурознавчому, виховному, інтелектуальному впливові між стародавніми й новими мовами; вивчення усіх мов вважалося неодмінним компонентом загальної освіти; стародавні мови особливо цінувалися за їх важливість для духовного розвитку, нові – за можливість практичного застосування.

На початку 70-х рр. ХІХ ст. загальноосвітня тенденція до обмеження в правах реальної освіти і розквіту класицизму супроводжувалося виведенням латинської і давньогрецької мов на місце стрижневих дисциплін усього курсу навчання в чоловічих гімназіях. За цими мовами почали визнавати пріоритетну роль у розвитку мислення, формуванні гнучкості розуму (розвивальна мета) і загальної гуманітарно-філологічної культури (освітня мета).

Розвивальна мета вивчення стародавніх мов досягалася значною мірою завдяки завантаженню учнів формалізованими, спеціально полишеними смислу вправами у перекладі граматичних форм, які сприймалися як "гімнастика розуму". За програмами 1871 р., у викладанні стародавніх мов на перше місце ставилося вивчення граматики, навіть читання творів античної літератури підпорядковувалося граматичним цілям. Курс граматики будувався систематично: спочатку вивчалася морфологія, а потім – синтаксис. Граматичні правила пропонувалося механічно завчати на пам'ять поза текстом. До цих правил подавалися приклади, які учні також вчили на пам'ять. Основним методичним прийомом вивчення лексики було також механічне її заучування. У статті Є. Варона "Про викладання ІМ загалом і французької мови особливо" (1874) зустрічаємо таку оцінку тогочасного формального навчання ІМ, відірваного від реальних інтересів дітей: "Навряд чи в якій-небудь галузі людського знання, в якомусь предметі розумових занять боротьба між реальними потребами життя й абстрактним, відстороненим поглядом на предмет з боку шкіл велася так вперто, як у вивченні ІМ [25, с.57].

Широко практикувалися письмові роботи, які мали вигляд так званих „extemporalia” – перекладів з російської мови на латинську та грецьку. Такі

переклади були побудовані на граматичній казуїстиці і не здійснювали ніякого загальноосвітнього впливу. Для прикладу, процитуємо речення, виписані автором ще однієї статті, надрукованій у журналі "Русская школа" Є. Біком з зошита учня, які пропонувалися для перекладу в 2-му класі однієї з гімназій: "Цей ведмідь має племінника і племінницю; – ці верблюди написали свій урок російської мови; – наш маленький віслик має великий червоний ніс, тому що він сумний; – бичок моєї кухні залишив свою гаспидну дошку і свій пенал на даху її маленького будинку..." [15, с. 80]. Безпомилкове виконання латинських і грецьких екстемпоралій нелегко давалося навіть багатьом викладачам [246, с. 80].

Панування граматичного напрямку в перекладній методиці, формальне вправління в письмових перекладах з російської мови на стародавні, зведення уроку до аналізу етимологічних (тобто морфологічних) форм і синтаксису витіснило з навчального процесу культурологічний компонент, залишило на другому плані читання і тлумачення творів стародавніх авторів.

Про те, що розвивальні цілі вивчення стародавніх мов були пріоритетними і протягом 80-х рр. XIX ст., свідчить циркуляр попечителя КУО С. Голубцова, виданий у 1887 р., в якому він продовжував наполягати, що особлива турбота директорів, інспекторів і викладачів гімназій має бути спрямована на забезпечення більш успішного викладання стародавніх мов як основного предмета гімназичного курсу, за допомогою якого учні розвиваються і дозрівають до самостійного вивчення наук [294, арк. 8–9].

Деякі сучасні дослідники висловлюють міркування, що мотиви завантаження гімназистів формальними граматичними вправами і зубрінням латинських і грецьких вокабул, крім розвивальних, були також соціально-політичними, а саме – спрямованими на ізолювання гімназистів таким чином від політичного життя і придушення їхньої суспільної активності. Про це недвозначно висловився тогочасний міністр освіти Д. Толстой: "... питання між стародавніми мовами, як основою усієї подальшої наукової освіти, і всяким іншим способом навчання є ... питанням між моральним і матеріалістичним напрямками навчання й виховання, а, отже, і всього суспільства. ... Матеріал навчання може бути таким, що він або діє

на всі сторони людського духу, облагороджуючи й звеличуючи його (таким саме виявляється вивчення стародавніх класичних мов та їх літератур), або ж він розвиває учнів однобічно і ... приваблює їх увагу виключно й передчасно або до питань політичних і соціальних ..., або ж до питань світу матеріального" [121, с. 5].

У міністерському циркулярі ще від 26 червня 1871 р. Д. Толстой, намагаючись підкреслити соціальні цілі викладання стародавніх мов у класичних гімназіях, наголошував, що "... ті з цих навчальних закладів, у котрих викладання стародавніх мов йде мало успішно, зовсім не досягають своєї мети і не відповідають своєму призначенню" [95, с. 26]. Для підвищення статусу цих мов директорам та інспекторам гімназій, а також класними наставниками призначалися переважно викладачі латинської та грецької мов. Скажімо, за даними урядової комісії, наведеними Ш. Ганеліним, у 1880 р. з числа директорів гімназій і прогімназій 103 були викладачами стародавніх мов, з числа інспекторів 103 викладали стародавні мови, з загальної кількості класних наставників (1168) 684 (майже 60%) викладали виключно стародавні мови [42, с. 65]. З такого факту можна зробити висновок, що серед цілей вивчення стародавніх мов першорядного значення набувала мета морального виховання.

Погоджуємося з російською дослідницею М. Ветчиною, яка, звертає увагу на соціально–політичні цілі посилення позиції класичних мов у змісті середньої освіти і називає їх ще охоронно–консервативними цілями, оскільки пріоритетне місце цих мов в освіті використовувалося також як засіб соціальної дискримінації і сегрегації непривілейованих малозабезпечених соціальних груп і, навпаки, забезпечення можливості отримання гімназійної освіти лише представниками привілейованих класів і станів [31, с. 20].

У навчальних планах 1871 р. ставилося також питання про концентрацію навчального курсу навколо головних предметів, зокрема латини. Наприклад, пропонувалося викладання російської граматики узгоджувати з викладанням граматики латинської, а при вивченні стародавньої історії встановлювати зв'язок із стародавніми мовами. Викладання нових мов розпочиналося на рік пізніше за латинську мову і також спиралося на неї: вчителям рекомендувалося звертати

увагу учнів на ті випадки, коли певні мовні явища чи синтаксичні правила співпадали у нових, західноєвропейських мовах і латині, а також пояснювати розбіжності, коли вони з'являлися в процесі опрацювання мовного матеріалу. Таким чином, у вивченні стародавніх мов, особливо латини проглядається ще одна мета – створення лінгвістичної бази для вивчення нових мов.

Закріплення у 70–х – 80–х роках ХІХ ст. пріоритетного становища в середній освіті за стародавніми мовами відтіснило на задній план навчання нових мов. За свідченнями викладачів гімназій, більшість гімназистів почали "вкрай недбало" готуватися до уроків з нових мов, між ними почала поширюватися думка, що вивчення нових мов не є важливим. Цьому сприяв і той факт, що двійка з нової мови не вважалася перешкодою при переведенні учнів з класу в клас [204, с. 51]. У суспільстві склалася цілком категорична думка, що гімназії не дають достатнього знання нових мов. І навіть якщо дитина до вступу в гімназію мала певні знання з німецької чи французької мови і могла спілкуватися цією мовою, то за сім років перебування на шкільній лаві вона втрачала ці вміння [204, с. 45]. Тобто роль засобу спілкування, яка на попередньому етапі чітко простежувалася за новими мовами, у наступні десятиліття почала поступово втрачатися.

У цей час у педагогічній періодиці постало питання розведення цілей навчання стародавніх і нових мов. За стародавніми мовами закріплювалася мета, яку вихователь при Кронштадтській гімназії П. Смірновський назвав "педагогічною" – тренування й розвиток розумових здібностей учнів, привчення їх до самостійної праці, навчання терпінню й копіткої праці, "без звички до якої людина не може зробити успіхів не тільки на науковому поприщі, а й на будь-якому" [204, с. 46]. А доцільність вивчення нових мов пов'язувалася, по-перше, з освітньою метою і, по друге, з практичною – можливістю застосувати їх на практиці. При цьому практичні потреби обмежувалися здатністю читати літературу цими мовами й перекладати її, щоб таким чином мати змогу "почерпнути з іноземної літератури відомості, які вже стали надбанням інших народів" [229, с. 834, 837]. Наприклад, на випускному іспиті з французької мови перевірялося вміння перекладати незнайому статтю з французької мови на російську. До цього нерідко додавалося

завдання перекласти легку російську статтю на французьку мову письмово, без грубих помилок (ця вимога виявлялася занадто складною для більшості гімназистів) [229, с. 833].

Деякі автори, які відводили головне місце в іншомовній освіті стародавнім мовам, називали практичну мету вивчення нових мов "утилітарною", такою що дає суто технічні навички. Вони стверджували, що середня школа не може й не повинна виводити на перший план практичне застосування набутих знань. Її справа полягає насамперед в загальному розвитку розумових і духовних здібностей дітей, без орієнтації на якісь спеціальні цілі. Відповідно, ставити безпосередньою метою вивчення іноземної мови її технічне (тобто практичне) засвоєння означало б не визнавати головного завдання школи [25, с. 90].

Рецептивному практичному володінню новими мовами перевага віддавалася тому, що вважалося, що людина швидше й легше звикає розуміти чужу мову, ніж говорити нею, а кількості годин, що відводилися на нові мови, рахувалося недостатньо для "всебічного вивчення" нових мов. Тому при навчанні цих мов, як і стародавніх, використовувалася перекладна методика і увесь навчальний процес зводився до перекладів з нових мов на російську чи з російської на іноземну.

Питання про відміну письмових перекладів з російської на стародавні мови у курсі гімназій, поставлене на Вченій раді МНО у 1884 р. було відхилене на підставі того, що відмова від грецьких екстемпоралій у VII–VIII класах може нанести "шкоду серйозному й ґрунтовному вивченню грецької мови", а "бажання полегшити екзамен з грецької мови не виправдовується станом у нас справ" [42, с. 80].

Слід відзначити, що в жіночих середніх навчальних закладах (училищах, а пізніше гімназіях, інститутах шляхетних дівчат) нові ІМ хоча й рахувалися не обов'язковою навчальною дисципліною, проте рівень практичного володіння ними був вищим, ніж у чоловічих. Використання нових ІМ не тільки як навчальних предметів, а як мов викладання сприяло оволодінню ними як засобом спілкування. Наприклад, у Полтавському інституті шляхетних дівчат низка гуманітарних предметів читалася французькою мовою: географія, російська історія, природознавство, загальна історія (остання викладалася французькою

мовою найдовше – до 1862 р.) [117, с. 84–85]. Відповідно до змін, внесених у навчальний план цього середнього навчального закладу в 1864 р., учениці старших класів – I і II (відлік класів йшов у зворотньому порядку від більшого числа до меншого) – мали писати французькою і німецькою мовами твори на задані вчителями теми, читати й робити практичний аналіз літературних творів чи уривків, котрі могли слугувати "зразками чистої літературної мови" й "сприяти логічній, естетичній і моральній освіті учениць" [117, с. 98]. Тобто, помимо мети практично володіти іноземними мовами на рівні як рецептивному, так і продуктивному, ставилися також освітні, виховні й розвивальні цілі.

З 1874 р. вимоги до усного мовлення учениць навіть підвищилися. Так, у IV класі вони вивчали головні синтаксичні правила французької і німецької мов з практичного боку, порівняно з російською мовою; і мали вміти письмово передавати зміст прочитаних і перекладених уривків. А в III класі – усно передавати зміст прочитаних, розказаних і перекладених уривків та писати твори у формі описовій і розповідній на теми, попередньо пояснені учителем [117, с. 106–107].

У закладах реальної освіти, де викладалися лише нові ІМ, їх вивчення також переслідувало суто практичні цілі – уміння швидко читати і писати, що було важливо у майбутньому при веденні справ і складанні паперів.

Отже, можемо зробити висновок, що на етапі панування в середній освіті класицизму (70–ті–80–ті рр. XIX ст.) при навчанні стародавніх мов ставилися такі цілі: соціальні (ізолювання учнів від політичного життя й суспільно–політичної активності); педагогічні, під якими фактично розумілися виховні (моральне виховання, виховання умінь самостійної праці) й розвивальні (розвиток мислення, гнучкості розуму); освітні (формування гуманітарно–філологічних знань, лінгвістичної бази для вивчення нових мов). За новими мовами у чоловічих гімназіях закріплювалися практичні цілі рецептивного володіння мовою (уміння читати й перекладати іншомовну літературу). У жіночих середніх навчальних закладах, практичні цілі виходили за рамки рецептивних умінь і включали також продуктивну мовленнєву діяльність (передавати зміст прочитаного, почутого чи перекладеного усно й письмово, писати твори). Крім того, за новими мовами

визнавалися ще й освітні, виховні, розвивальні цілі. У змісті реальної освіти нові ІМ викладалися з практичною метою, на рівні як рецептивному, так і продуктивному (читання й письмо).

У кінці 80–х рр., коли у європейських країнах посилюється дискусія з приводу дотримання традиції класицизму в освіті, МНО стає все важче приховувати той факт, що викладання стародавніх мов у гімназіях відбувається незадовільно і своїми низькими результатами підриває престиж класичної освіти. Панування граматичного напрямку у їх викладанні, формальне вправляння в письмових перекладах з російської мови на стародавні, зведення уроку до аналізу етимологічних форм і синтаксичних зворотів витіснило з навчального процесу культурологічну складову, залишило на другому плані читання і тлумачення творів стародавніх авторів. У результаті випускники гімназії не володіли достатнім запасом слів, не в змозі були розібрати і перекласти новий, невідомий уривок. Тому восени 1889 р. спеціальна міністерська комісія на чолі з князем М. Волконським обговорила проекти змін до навчальної програми 1871 р. і визнала за доцільне видалити із системи викладання стародавніх мов панування "однобічного граматичного напрямку" [189, с. 635]. Для досягнення цієї мети було рекомендовано скоротити обсяг граматичного матеріалу, змінити цільове призначення перекладу з російської мови на грецьку й надати йому значення лише дидактичного прийому. Найголовнішою метою навчання було визнано читання й тлумачення авторів.

Такі зміни в цілях іншомовної освіти, які стали відображенням більш загальної освітньої тенденції наближення змісту шкільної освіти до практичних потреб соціально–економічного розвитку держави, дали початок новому етапу в розвитку вивчення ІМ у Російській імперії, який ми датуємо 1890–1917 роком і поділяємо на два підетапи: 1890 – 1900 рр. та 1900–1917 рр.

На початку 90–х рр. було відмінено письмові переклади на латинську і грецьку мови (але залишалися переклади зі стародавніх мов на російську), була посилена увага до читання творів стародавніх авторів з метою ознайомлення учнів мовою оригіналу з античним світом, на якому ґрунтувалася культура сучасних європейських народів. Останні два класи гімназії присвячувалися виключно

читанню авторів без будь-яких вправ у перекладі та інших мовних вправ [109, с. 214–224]. Так само у викладанні нових мов на перше місце було поставлено читання літературних творів, у той час як зобов'язання навчити говорити й писати іноземною мовою шкільна освіта на себе не брала [189, с. 636]. Тобто серед цільових установок іншомовної освіти почала зміцнюватися культурологічна мета.

Політика царського уряду стосовно середньої школи продовжувала бути спрямованою на підтримання монополії в освіті правлячих класів – з метою відтворення соціальної еліти – і збереження у зв'язку з цією метою класичної системи середньої освіти [159, с. 15]. Криза системи класичної освіти продовжувала поглиблюватися під дією як педагогічних, так і соціальних чинників: відчутного перевантаження навчальної програми і зростаючої перевтоми дітей; зростання з кожним роком кількості учнів, які головним чином через неуспішність вибували з гімназій; невідповідності рівня підготовки випускників середньої школи тим вимогам, які ставила перед ними вища школа; падіння інтересу до вивчення стародавніх мов і, навпаки, зростання потреби у практичному володінні новими мовами; посилення антиурядових виступів студентської й учнівської молоді тощо.

На початку ХХ ст. з метою виходу з освітньої кризи було скорочено обсяг годин і вимог зі стародавніх мов у чоловічих гімназіях. Зокрема, з 1-го серпня 1900 р. у гімназіях були відмінені письмові іспити зі стародавніх мов і складені нові навчальні плани, у яких ще більше скорочувалося вивчення граматики, а головна увага зверталася на читання авторів [189, с. 714]. З початку 1901/02 н.р. було відмінено викладання латинської мови у I і II класах, а грецької мови – у III і IV класах. Грецька мова перестала бути обов'язковим шкільним предметом. Зменшувалася кількість гімназій з грецькою мовою і учнів у них. Наприклад, у КУО в 1907 р. було 16 гімназій з грецькою мовою, в яких цю мову вивчало 214 учнів, а в 1911 р. таких гімназій залишилося вже 8 з загальною кількістю учнів 103 [128, с. 456].

У цей час в Росію починають проникати нові методичні ідеї щодо навчання ІМ, які вже отримали наукове обґрунтування за кордоном. У Європі ключовий перелом у цілях і методиці навчання нових мов наступив ще в 70–80-х роках ХІХ століття під впливом „Руху реформи”. У програмній праці "Викладання ІМ необхідно

змінити! – До питання про перевантаження", написаній відомим німецьким фонетистом Вільгельмом Фієтором у 1882 р., головною помилкою традиційних поглядів на викладання ІМ вважалося те, що в основу "живих" (нових) мов клалася методика викладання "мертвих" (стародавніх) мов, а саме буква, графічний образ, а не звук, з якого власне складається мова [186, с. 92–94]. З того часу в європейській науці розпочалася розробка нових – практичних – систем навчання ІМ.

Російські педагоги, які визнавали, що викладання ІМ переживало в той час складну перехідну пору, коли старі методи навчання, побудовані на зразку стародавніх мов, втрачали свій авторитет, а нові ще не були розроблені, також наголошували на необхідності нового методичного обґрунтування навчання ІМ. Основу для такого обґрунтування вони бачили в психології й порівняльному мовознавстві [90, с. 91]. У середовищі професорів університетів, викладачів середніх навчальних закладів переглядалися погляди на цілі викладання ІМ (Є. Бік, Ю. Кулаковський, А. Пильнєв, О. Томпсон та ін.). Так, почали висловлюватися міркування щодо помилкових уявлень про цілі й завдання класичних мов. Зокрема, А. Пильнєв (1890) зауважував, що в мовах цих народів відображалася культура, яка була занадто "чужою", тому її було нелегко засвоїти. Крім того, відсутність можливості практично застосовувати набуті знання після закінчення вивчення мов також не сприяла інтересу до їх вивчення [184, с. 313]. З приводу цілей оволодіння новими мовами Є. Бік у статті "Аналітико–синтетичний метод навчання іноземної мови і натуральний метод Берліца у застосуванні до російської школи" (1890) писав: "Найближча мета викладання ІМ є привчання учнів висловлюватися ними, а рівно й розуміти іноземну мову; а тому граматичний матеріал має бути доведеним у середньонавчальних закладах до мінімуму" [15, с. 83]. Відповідно, автором ставилося питання про необхідність включення до змісту навчання роботи над вимовою звуків, усного переказу змісту прочитаного, вправ у веденні розмови іноземною мовою.

О. Томпсон переконував у статті "Про вивчення ІМ у середньо–навчальних закладах" (1891), що вивчення іноземної мови лише заради розвитку розумових здібностей учнів, логічного мислення, пам'яті не є виправданим; що відсутність

будь-якої іншої цілі, крім розвивальної (яка так цінувалася при вивченні стародавніх мов – *С.Х.*), привело б до повного зникнення мов з програми середніх навчальних закладів [222, с. 306]. Тому важливо бачити й ставити перед іншомовною освітою інші, більш важливі цілі. Серед таких автор називав теоретичне вивчення рідної мови, оскільки, за його словами, "вивчаючи граматику іноземної мови і перекладаючи з іноземної мови на рідну, особливо з рідної на іноземну, учень обов'язково повинен вникати в різницю будови обох мов. Тільки з порівняння фактів рідної мови з фактами іноземної мови здобувається ясне розуміння про будову рідної мови" [222, с. 306]. А головною метою вивчення нових мов О. Томпсон вважав викликані суспільними умовами уміння говорити цими мовами й розуміти друковані іншомовні твори.

У наведених вище міркуваннях звертає на себе увагу поділ вивчення іноземної мови на теоретичне й практичне. Схожу точку зору зустрічаємо у брошурі викладача французької мови Київського комерційного училища і колеги Павла Галагана І. Глівенка "Задачі й методи вивчення нових мов у середній школі" (1900), де при формулюванні цілей вивчення ІМ автор поділяє їх на "знання теоретичні" й "знання практичні". Описуючи попереднє розуміння теоретичних знань він дає їм таку дефініцію: "знання переважно граматики й деякі здібності читати книги і перекладати"; під практичними знаннями, як пише І. Глівенко, розумілося "уміння говорити іноземною мовою, для чого вивчення граматики припускалося зайвим" [49, с. 5]. У свою чергу, він формулює власні визначення цих цілей: під "теоретичними знаннями" він пропонує мати на увазі "уміння читати іноземну книгу, без систематичного й суворого знання граматики", а під практичним – "уміння не тільки розуміти прочитане, а й уміння говорити іноземною мовою й необхідне для цього хороше знання граматики" [49, с. 5–6].

Як бачимо, процитовані вище автори, висловлюючись з приводу цілей іноземної мови, зосереджували головну увагу на необхідності навчання усного мовлення як актуального завдання іншомовної освіти. Це, на нашу думку, свідчить про стремління авторів наведених публікацій особливо зацентрувати ті зміни, які відбувалися в розумінні практичного призначення володіння мовами (особливо

новими) і які були абсолютно революційними, порівняно з попередніми десятиліттями. Правда, слід відзначити, що ці автори, так само як більшість їх сучасників, вважали недосяжною для тогочасної гімназії при наявній у ній кількості тижневих годин і учнів у класі мету навчити усного мовлення; і тому вони зупинялися на необхідності сформувати вміння "справлятися" з іншомовною книжкою, журналом, газетою.

Важливою думкою, що висловлювалася на межі XIX–XX століть, було те, що відповідь на запитання "як треба вивчати мову?" має залежати від того, для чого треба вивчати іноземну мову [49, с. 5]. Тобто, цілі навчання мови виступали визначальними при виборі методу навчання. Наприклад, ті практичні вміння, які вважалися для гімназії недосяжними, для реальних і комерційних училищ були необхідністю, оскільки відповідали потребам майбутньої професійної діяльності їх випускників. Так, для цих навчальних закладів головною ціллю було навчання учнів "розуміти іноземну мову і висловлюватися мовами, що вивчаються, усно й письмово" [138, с. 21]. Відносно читання авторів висловлювалася думка про необхідність вибирати з іноземної літератури найкращі твори, щоб знайомити з духом і звичаями інших народів, а також повідомляти короткі біографічні відомості про письменників.

Поряд з посиленням уваги до практичних умінь учнів з нових ІМ, деякі фахівці на початку XX ст. почали відстоювали у педагогічних періодичних виданнях право нових ІМ на досягнення й інших цілей. Вони стверджували, що шляхом вивчення нових мов у школярів розвиваються різноманітні розумові, моральні, естетичні здібності: пам'ять, логічне мислення, вміння правильно формулювати свої судження, робити висновки, будувати асоціації, мислити індуктивно й дедуктивно тощо. Так, С. Петрунін, описуючи у книзі "Про викладання нових мов у середніх навчальних закладах" (1903) розвивальний вплив нових ІМ, роз'яснював, що він полягає "в розумових вправах у застосуванні граматичних правил, без яких неможливе осмислене знання мови, у логічних судженнях при порівнянні законів мови, що вивчається, й вітчизняної і, нарешті, в знайомстві з художніми літературними творами, які відкривають новий привабливий горизонт

для спостережень розуму" [169, с. 16]. Він вважав важливим для розвитку слуху дітей ознайомлення зі способами вимови. Водночас відзначав вплив заучування невеликих і легких віршів у молодших класах та більш серйозних поетичних творів старшокласниками "на естетичну й моральну сторони духу" [169, с. 20–21]. Читання літературних творів іноземними мовами, за його твердженням, здатне розвивати в учнів розум і схильність до витонченого, збагачувати його серце моральними ідеалами, навчатися з досвіду письменника [169, с. 30].

Е. Лямбек у статті "До питання про викладання ІМ" (1911) подав своє розуміння загальноосвітнього значення вивчення ІМ, включивши до нього: культурний чинник; формальний розвиток; естетичний розвиток (через навчання вимови й стилю іноземної мови і внаслідок цього свідоме ставлення до вимови й стилю рідної мови); вплив на розвиток характеру учня (напруження волі і здібностей); етичний розвиток (знайомство з ідеями, що виражаються мовою, яка вивчається); збагачення реальних відомостей про народ–носій мови [116, с. 342–343]. Наведений перелік свідчить про охоплення загальноосвітнім значенням досить різних цілей, як ми їх розуміємо сьогодні – загальноосвітніх, виховних, розвивальних.

Узагальнюючи наведені приклади впливів на дитину, які здатні здійснювати нові мови, та інші приклади, взяті з публікацій початку ХХ ст., можемо з опорою на сучасне трактування цілей навчання відзначити, що серед них зустрічаємо навчальні (практичні), загальноосвітні, розвивальні, виховні цілі [20; 116; 138; 169]. Проте ті наукові терміни, які використовувалися для позначення таких впливів різними авторами (теоретичні цілі/завдання, практичні цілі/завдання навчання, розумовий/інтелектуальний розвиток, моральний розвиток, естетичний розвиток, етичний розвиток, етичні й естетичні завдання виховання), свідчать про відсутність однозначних тлумачень цілей освіти, понятійну нерозробленість цього освітнього компоненту, неспівпадання розуміння начебто одних і тих же термінів. Під навчанням розуміли переважно розвиток розуму. Використовуючи терміни "ціль", "головна ціль", частіше всього мали на увазі конкретні методичні завдання, що загалом цілком відповідало тогочасному рівню наукового обґрунтування загальних дидактичних і конкретно–наукових питань іншомовної освіти.

Зміни у поглядах на цілі навчання ІМ наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. привели до перегляду офіційної точки зору на методи викладання мов. Так, у новому навчальному конспекті, виданому МНО в 1901 році, замість поширених до цього часу перекладних методів викладачам нових мов було рекомендовано використовувати популярний за кордоном натуральний метод навчання [128, с. 103]. У російській шкільній практиці розпочався перехід до теоретичної і практичної розробки нової, натуральної методики навчання ІМ, відповідно до якої:

1. Основою вивчення ІМ виступало читання зв'язного тексту.
2. З метою пояснення тексту і засвоєння мови використовувалися практичні вправи в усному мовленні, побудовані на наочному навчанні.
3. Вивчення граматики проводилося індуктивним способом: від зразків до формулювання правил.
4. Від перекладів на іноземну мову зовсім відмовлялися [138, с. 12]

На користь застосування натурального методу навчання лунали голоси і в середовищі викладачів стародавніх мов. Прихильники натурального методу викладання стародавніх мов, особливо латини, сприйняли його як можливість відновити колишню поширеність цих мов, змінивши цілі їх вивчення з рівня знання окремих правил, мовних форм і явищ на рівень зв'язного мовлення. Особливо послідовним захисником поєднання цього методу з іншими, традиційними у викладацькій практиці гімназій, був С. Янушевський (Одеса). Він розробив низку методичних рекомендацій щодо застосування натурального методу на уроках латинської мови [249]. При цьому він посилався на досвід наочного навчання Я. Коменського.

Через 10 років після внесення суттєвих змін у шкільні навчальні плани у бік зменшення частки класичних мов відбувся Перший Всеросійський з'їзд викладачів стародавніх мов (С.–Петербург, 1911 р.). Учасники з'їзду зібралися, щоб підсумувати десятирічний досвід роботи в умовах втрати класичними мовами свого положення стрижневих дисциплін гімназійного курсу і обговорити шляхи підвищення рівня знань і статусу цих мов. Вони поставили собі за мету розширити цілі викладання стародавніх мов, вийти за рамки їх сприйняття лише як засобу досягнення

розвивального ефекту, оживити викладання і зробити стародавні мови самодостатньою величиною, доповнивши зміст шкільної програми ознайомленням зі стародавнім світом, античною літературою і мистецтвом, культурою і побутом.

Важливість з'їзду полягала частково і в тому, що він загострив проблему розведення методів і цілей викладання стародавніх і нових мов. Присутні на з'їзді викладачі стародавніх мов у більшості своїй погодилися з необхідністю диференціації цілей навчання класичних і нових мов. За новими мовами вони залишали виключно практичні цілі, а класичним мовам відводили загальноосвітні, розвивальні й виховні цілі. Вивчення латинської граматики, зокрема, розглядали як джерело філологічних (система мови) і лінгвістичних (розвиток мови) знань учнів, як основу для осмисленого оволодіння новими мовами, особливо французькою. А знайомство зі стародавніми авторами – як засіб усвідомлення першоджерел західноєвропейської думки на протязі її багатовікової історії. Тобто, на відміну від прихильників посилення викладання нових мов, викладачі стародавніх мов визнавали за ними більш різноманітний вплив на учнів.

З'їзд також констатував зростаючу актуальність для середньої шкільної освіти англійської мови. Вона посіла третє за значенням місце після німецької і французької мов [112]. У цьому зв'язку доречно зазначити, що англійська мова до початку XX ст. не входила до складу поширених у шкільному навчальному процесі мов. За даними відомого фахівця у галузі викладання ІМ І. Грузинської, в Росії англійська мова у дореволюційній школі майже не викладалася. Єдиним навчальним закладом, у програми якого з 1911 р. планомірно ввійшла англійська мова, вона називала комерційні училища [53, с. 52]. Кількість годин, які відводилися у комерційних училищах на вивчення нових мов, була більшою, ніж у гімназіях, педагоги – більш кваліфікованими, а система викладання – більш практично спрямованою на оволодіння уміннями усного мовлення і розуміння текстів.

Аналіз звітів куратора Київської учбової округи за різні роки перших десятиліть XX ст. дозволив встановити, що у середніх навчальних закладах округи викладання англійської мови почало практикуватися раніше, хоча й розглядалося воно як відступ від статуту та таблиці тижневих уроків. Зокрема, в 1908 р. у

Київській чоловічій приватній гімназії В. П. Науменка у 4–6 класах проводилося по 3 уроки англійської мови в тиждень, а в 7 класі – по 2 [155, с. 51]. Є дані про викладання англійської мови у закладах реальної освіти і жіночих гімназіях (поряд з французькою і німецькою мовами). Наприклад, цього ж року у реальному училищі при євангелістсько–лютеранській церкві св. Катерини в Києві всі учні 6–7-го класів вивчали англійську мову (по 2 уроки в тиждень) [155, с. 30–31]. Вона викладалася також у 5-ти жіночих гімназіях: трьох київських, одній кам'янець–подільській і одній полтавській [155, с. 72].

Практика викладання англійської мови продовжувалася і в наступні роки з тими чи іншими змінами. Наприклад, у Київській чоловічій приватній гімназії В. П. Науменка у зв'язку зі складністю програми 4-го класу з другого півріччя 1909 р. вивчення англійської мови розпочиналося з 5-го класу, а з 1911 р. з 6-го класу і тривало до 8-го по 3 уроки в тиждень [156, с. 81]. У 1911 р. англійська мова викладалася в Київській приватній жіночій гімназії Дучинської [156, с. 91].

Крім того, у 13 чоловічих гімназіях (18%) 169 учнів вивчали грецьку мову, причому в двох з них (2-й Київській та Ніжинській при історико–філологічному інституті кн. Безбородька) вона була обов'язковим предметом [157, с. 38].

Створена Державною думою в 1912 р. комісія запропонувала ще один проект реформи середньої школи, в якому встановлювався безпосередній зв'язок між початковою і середньою школами, на заваді якому не мав стояти класичний характер останньої; ліквідовувався розподіл гімназій на чоловічі й жіночі; полегшувався перехід від гімназійної освіти до університетської і з цією метою пропонувалося запровадити єдиний тип середньої загальноосвітньої школи, побудованої на принципах природознавства і людинознавства [183].

Проголошення нових пріоритетних принципів організації шкільної справи відчутно позначилося б на обсязі годин, що планувалося відвести на ІМ, і кількості ІМ, вивчення яких рахувалося доцільним, та їх цілях. Передбачалося застосування нових критеріїв відбору навчального матеріалу і введення таких навчальних дисциплін, які більшою мірою, ніж попередні, відповідали б природі дитини, задовольняли природну допитливість дитячого розуму у різні періоди його розвитку,

формували свідоме ставлення до життя. Проте, у контексті названих вище принципів підкреслювалося, що у минулому загальноосвітня і практична цінність ІМ як шляху до світової культури була дуже перебільшеною, і, навпаки, акцентувалося значення національної науки і культури. Наголошувалося, що "всі риси високої інтелектуальної й емоційної культури можуть бути набуті і без знання ІМ, якщо національна наука, національна література й мистецтво стоять на відповідному рівні. За відсутності ж цієї останньої умови знання ІМ лише обмеженою мірою можуть компенсувати недостатність культурного середовища" [183, с. 26].

По суті, обраний напрямок реформування шкільної освіти означав кардинальну зміну освітніх орієнтирів і рух у протилежному до попереднього гуманітарно-філологічного напрямку. Запланована реформа вдарила б, у першу чергу, по стародавнім мовам. Вони визнавалися швидше засобом освіти, ніж навчальним предметом, що має самостійну наукову цінність для середньої школи. Тому вони отримували в проекті статус лише додаткового навчального предмету у гімназіях, які здійснювали б підготовку учнів до майбутнього вивчення наукової філології в історико-філологічних інститутах чи на відповідних факультетах університетів. Визнаючи відносну освітню цінність нових ІМ, автори реформи припускали можливість вивчення у середній школі лише однієї такої мови. Як зазначалося в проекті, оскільки іноземна мова, з одного боку, мала потіснитися місцем у тижневому розкладі навчальних годин природознавству, а з другого боку, обмеження кількості щоденних уроків не дозволяла виділити на іноземну мову більше часу, доцільнішим вважалося вивчення більш-менш ґрунтовно однієї іноземної мови, ніж поверхнево двох [183, с. 36]. Початок викладання ІМ у вищих початкових школах для учнів, що продовжували навчання в гімназії, також переносився з 1-го класу на 3-й.

Бажання посилити індивідуалізацію навчання у середній школі вилилося у проекті реформи у пропозицію створити окремо гімназії фізико-математичного та філологічного типу [183, с. 34]. Проте проект реформи не отримав негайного продовження на практиці в силу низки історичних обставин.

Латинська мова на кінець досліджуваного періоду все ще входила до

навчальних програм деяких чоловічих гімназій. Наприклад, у м. Києві колегія Павла Галагана, 4-ри вищих класи якої прирівнювалися до 5–8-го класів державної гімназії, ще в 1917 р. залишалася гімназією з однією стародавньою мовою (латинською) [157, с. 3]. У 25-ти жіночих гімназіях також викладалася латинська мова [157, с. 38,30]. Протягом усього часу з 1900 р. по 1917 р. французька і німецька мова залишалися в навчальних планах жіночих гімназій необов'язковим предметом, хоча користувалися там великою популярністю навіть за умови додаткової оплати (5–10 рублів у рік за кожен мову). Так, у 1908 р. загальна частка дівчат, які вивчали французьку мову, становила 45 % усієї кількості учениць жіночих гімназій Київської учбової округи; частка тих, хто вивчав німецьку мову – 35 % [155, с. 72], в 1911 році – 53 % й 50% [156, с. 91], а в 1916 році – 52,2 % й 47,9 % відповідно [157, с. 29].

Отже, наведені дані свідчать, що класичні мови поступово втрачали свої позиції в змісті середньої освіти, а нові мови, навпаки, стрімко набували популярності.

Останні спроби переглянути значення і місце іноземних мов у загальноосвітній школі пов'язані з освітньою реформою П. Ігнат'єва. У "Журналі МНО" в листопаді 1915 р. було надруковано матеріали щодо реформи середньої школи, до яких увійшли зразкові програми і пояснювальні записки. У новій таблиці уроків вивчення ІМ у школах гуманітарно-філологічного напрямку зміщувалося на рік пізніше. Аналіз таблиці свідчить про міністерські наміри скорочення кількості годин на іноземну мову і звуження цілей її вивчення, або "обезмовлення" школи (термін К. Ганшиної, 1917 р.). Програми з ІМ, розроблені спеціальною комісією у складі методистів і філологів під керівництвом професора Л. Щерби, хоча й не заперечували розвивальної та освітньої цілей вивчення нових мов, проте обмежували їх розумовим розвитком за рахунок вдумливого читання тексту і знайомством з культурою народу, мова якого вивчалася, через видатні літературні й наукові твори. Практична ж мета навчання нових ІМ не виходила за рамки рецептивної мовленнєвої діяльності – читання і розуміння іншомовної літератури, при потребі з використанням словника [120, с. 109]. Зазначимо, що знання граматики при цьому розглядалося не як мета (як це було протягом попереднього

століття), а лише як засіб полегшити розуміння тексту. З міністерських паперів слідувало, що навчання усного іншомовного мовлення сприймалося в контексті реформи середньої освіти як ілюзія, від якої школі слід відмовитися [43, с. 218]. У той час як на Заході, зокрема у Франції, натуральний метод навчання ІМ на початку ХХ ст. був офіційно проголошений обов'язковим і ставилося завдання навчити дітей говорити цією мовою [246, с. 27], у Росії навіть усний переказ іноземною мовою сприймався міністерською комісією як невідповідний цілям середньої школи і тому недоцільний [120, с. 110].

Пояснювальна записка до викладання стародавніх мов продовжувала розглядати граматику як міцний фундамент для успішного оволодіння думками античних письменників і, відповідно, акцентувала необхідність практикування у перекладах зі стародавніх мов на російську і навпаки, а також вправ у формоутворенні і письмових робіт (класних і домашніх) [120, с. 140–141].

Як бачимо, в результаті загострення в останні десятиліття ХІХ ст. конфлікту між стародавніми й новими іноземними мовами з приводу їх ролі в житті й практичній діяльності суспільства стародавні мови остаточно поступилися протягом першого десятиліття ХХ століття своєю поширеністю в середніх навчальних закладах новим іноземним мовам. Система навчання стародавніх мов була значно спрощена. Ідея необхідності більш ґрунтовного вивчення нових мов досить міцно вкорінилася в суспільстві. Було переглянуто цілі навчання ІМ: загальноосвітній, розвивальний, виховний вплив стародавніх мов на учнів піддавався серйозній критиці; натомість розширювся діапазон можливостей нових мов у навчальному процесі.

Отже, загалом у розвитку іншомовної освіти у вітчизняній середній школі протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст. можна виділити такі етапи:

– 1852 – 1871 рр. – етап паритетного співіснування класичних і нових мов в умовах дуалізму в змісті середньої освіти; питання іншомовної освіти постає у загальноосвітньому контексті як питання вибору класичного чи реального характеру середньої школи; зростає увага як до класичних, так і до західноєвропейських мов як до засобу загальної освіти (ознайомлення з

літературними творами, побутом, звичаями та обрядами стародавніх народів), ставляться виховна (моральне й духовне виховання юнацтва на культурних зразках народів–носіїв мов, підготовка корисних членів суспільства) й практична (читання, переклади) цілі, у методиці навчання ІМ домінує перекладна методика з орієнтацією на смисловий переклад текстів;

– 1871 – 1889 рр. – етап домінування стародавніх мов як засобу класичної освіти в умовах посилення класицизму в змісті середньої загальноосвітньої школи; цьому етапу притаманна актуалізація так званої педагогічної мети (розвиток розумових здібностей учнів на основі формальних граматичних вправ, привчання до самостійної праці), соціальної мети (ізолювання учнів від політичного життя й суспільно–політичної активності), ставилася виховна (моральне виховання) й загальноосвітня мета (формування загальної гуманітарно–філологічної культури); для нових мов: загальноосвітня (почерпнути з іноземної літератури відомості, які вже стали надбанням інших народів) й практична (читання й переклад для класичної гімназії; читання й письмо для закладів реальної освіти; читання, письмо й усне мовлення для закладів жіночої освіти); через домінування граматико–перекладного методу навчання іноземних мов втрачається культурологічний компонент іншомовних текстів; ще одним важливим протиріччям цього етапу є неможливість досягнення практичної потреби у використанні нових мов як засобу спілкування через суто рецептивний характер навчальної діяльності;

– 1890 – 1917рр. (з двома підетапами: 1890 – 1900 рр. та 1900 – 1917 рр.) – етап зміни пріоритетів в іншомовній освіті і зростання ролі нових мов в умовах кризи класичного напрямку середньої загальноосвітньої школи; у 90–х роках ХІХ ст. головне протиріччя цього етапу – між зростаючою необхідністю у наближенні школи до потреб господарського й культурного зростання держави і непрактичністю й неефективністю домінування в іншомовній освіті стародавніх мов – досягає критичної точки, а з початку 1900–х років починають впроваджуватися заходи для розв’язання цього конфлікту; відповідно, знижується інтерес до вивчення стародавніх мов, які продовжують викладатися з загальноосвітньою метою (повернення до читання творів стародавніх авторів),

актуалізується культурологічна мета їх вивчення (ознайомлення учнів з античним світом, на якому ґрунтувалася культура сучасних європейських народів); значення нових мов, навпаки, зростає, у їх викладанні характерним стає розширення змісту загальноосвітньої мети (порівняння мовних явищ у рідній та іноземній мовах; для закладів реальної і комерційної освіти – культурологічні знання) і практичної мети (знайомство з фонетичними явищами мови, читання і розуміння літературних творів, журналів, газет; для закладів реальної і комерційної освіти – розуміння мови і висловлювання усно й письмово), обстоювання розвивальної і виховної цілей; розпочинається запровадження нових – прямих – методів навчання, які сприяють продуктивному використанню мови.

Висновки до розділу 1

Проведене вивчення ступеня наукової розробки проблеми навчання ІМ у вітчизняних середніх навчальних закладах другої половини ХІХ – на початку ХХ ст. дало змогу встановити, що багато науковців минулого вивчали та аналізували історичний досвід розвитку різних типів навчальних закладів середньої освіти у досліджуваний період, з'ясовували вплив соціально–економічних, політичних, культурних пріоритетів держави на тенденції цього розвитку. Серед цих досліджень було виявлено цілу групу праць, у яких з різною мірою деталізації висвітлювалися питання іншомовної освіти.

Були виділені історіографічні періоди й відповідно до них проаналізовані історико–педагогічні праці, наближені до головної проблеми дослідження. В результаті цього аналізу було встановлено, що ні загальні тенденції розвитку цілей, змісту й методів іншомовної освіти в різних типах середніх навчальних закладів, ні регіональні особливості викладання ІМ (класичних і західноєвропейських) як складової змісту середньої освіти протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст. у Київській учбовій окрузі не знайшли цілісного висвітлення в педагогічній історіографії дореволюційного, радянського й пострадянського періодів.

Аналіз динаміки розвитку середньої школи в досліджуваний період виявив певні загальні тенденції, які справляли вирішальний вплив на поширення вивчення

тих чи інших ІМ. Наприкінці 40-х – у першій половині 50-х рр. ХІХ ст. були здійснені заходи, які мали на меті обмежити вплив класицизму на навчальний процес, зокрема, скоротити в навчальних планах гімназій обсяг годин на вивчення класичних мов і навіть взагалі видалити з них давньогрецьку мову. В середній загальноосвітній політиці другої половини 50-х – 60-х років ХІХ ст. слід відзначити тенденції до наближення його до практичного життя, послаблення станових обмежень, зближення в правах на середню загальну освіту чоловіків і жінок, залучення громадськості до вирішення педагогічних проблем. У 70-х–80-х рр. ХІХ ст. у середній загальній освіті панувала тенденція до посилення класичного напрямку в змісті освіти, обмеження реальної освіти в академічних можливостях, перетворення гімназійної освіти з засобу просвіти на знаряддя виховного впливу на молоде покоління, скорочення числа учнів у чоловічих гімназіях через неможливість виконати програму вивчення класичних мов, посилення становості освіти. З кінця 80-х – початку 90-х рр. ХІХ ст. і до кінця досліджуваного періоду в центрі державної і громадської уваги стояло питання про кризу класичного напрямку в розвитку середньої освіти й необхідність її пристосування до нових соціально-політичних і промислово-економічних умов. Для цього періоду розвитку середньої освіти притаманними стали: робота над створенням єдиної загальноосвітньої середньої школи); спрямованість змісту освіти на здобуття учнями загальної освіти (гуманітарної чи природничо-наукової); наближення освіти до реальних потреб життя; скорочення обсягу вивчення в гімназіях стародавніх мов, підвищення статусу нових мов і реальної освіти; введення в шкільну освіту вивчення англійської мови; виокремлення закладів комерційної освіти.

В результаті аналізу розвитку іншомовної освіти у вітчизняній середній школі протягом другої половини ХІХ – початку ХХ ст. було виділено такі етапи:

– 1852 – 1871 рр. – етап паритетного співіснування класичних і нових мов в умовах дуалізму в змісті середньої освіти; закріплення за стародавніми і новими мовами характеру засобу класичної чи реальної загальної освіти, морального й духовного виховного впливу, постановка рецептивно-репродуктивних цілей практичного володіння мовою, використання у навчанні мов перекладної методики

з орієнтацією на смисловий переклад текстів;

– 1871 – 1889 рр. – етап домінування стародавніх мов в умовах посилення класицизму в змісті середньої загальноосвітньої школи; закріплення за стародавніми мовами значення головного засобу загальної освіти, виховання і розвитку школярів; визнання за новими мовами виключно практичної і загальноосвітньої цілей; домінування граматико–перекладного методу навчання мов;

– 1890–1917 рр. (з двома підетапами: 1890 – 1900 рр. та 1900 – 1917 рр.) – етап зміни пріоритетів в іншомовній освіті в умовах кризи класичного напрямку середньої загальноосвітньої школи; падіння значення стародавніх мов і, навпаки, зростання ролі нових мов; за стародавніми мовами залишалася загальноосвітня мета з посиленням культурологічного компоненту; для викладання нових мов характерним стає розширення змісту загальноосвітньої і практичної цілей, обстоювання розвивальної і виховної цілей; розпочинається запровадження нових – прямих – методів навчання, які сприяють продуктивному використанню мови.

Розділ 2. ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ КИЇВСЬКОЇ УЧБОВОЇ ОКРУГИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЇЇ РОЗВИТКУ (друга половина XIX –початок XX ст.)

2.1. Викладання іноземних мов у гімназіях на етапі дуалізму в змісті середньої освіти (50–ті – 60–ті рр. XIX ст.)

Територіальні межі нашого дослідження охоплюють Київську учбову округу. Наказ про утворення КУО "з училищ губерній Київської, Чернігівської, Волинської і Подільської" було видано 14 грудня 1832 р., його попечителем (куратором, як називає цю посаду С.Сірополко) було призначено дійсного статського радника Є. фон Брадке [312, арк. 1]. З 1839 р. до її складу увійшла ще й Полтавська губернія з Харківської учбової округи. Українська дослідниця Н. Сейко наголошує, що структурування учбових округ було тривалим процесом, відбувалося протягом десятиліть і було пов'язано з різними причинами – з бажанням МНО оптимізувати процес управління навчальними закладами, відкриттям нових вищих навчальних закладів (університетів), а також з соціально–політичними причинами. Як зразок останніх вона наводить думки сучасників і істориків щодо того, що створення окремої Київської учбової округи було викликано репресивними мірами щодо польського шкільництва південно–західних губерній Російської імперії як "розсадника революції" [201, с. 21–22].

Призначення на посаду попечителя КУО Є. фон Брадке, як стверджує Г. Кільова, мало вирішальне значення для швидкого та успішного розвитку освітніх закладів округи [89]. За наведеними нею даними, за перший рік його діяльності на посаді збільшення кількості учнів стало одним із кращих показників серед інших учбових округ Російської імперії: якщо в 1832 р. в окрузі налічувалося 5 чоловічих гімназій, то в 1833 р. їх стало вже 7 [89, с. 42]. Незабаром, у 1834–35 н.р., в окрузі функціонувало вже 8 гімназій з загальною кількістю учнів 2012 чол. [6, с. 192]. 8 січня 1836 р. у Києві було відкрито вже другу – губернську – гімназію.

У другій половині XIX ст. тривав процес нарощування кількості гімназистів. Українська дослідниця А. Лопухівська наводить такі дані про кількість учнів у 9

чоловічих гімназіях КУО у 1857 р.: у Житомирській – 600 учнів, Київській 1-й – 215, Київській 2-й – 625, Полтавській – 399, Білоцерківській – 220, Кам'янець–Подільській – 400, Ніжинській – 260, Чернігівській – 240, Новгород–Сіверській – 250 учнів [113, с. 14]. У 60-х роках було відкрито гімназію в Рівному. На 1 січня 1865 р. у 7 чоловічих гімназіях Київської, Волинської і Подільської губерній навчалось загалом 3175 учнів [283].

Кількість учнів у гімназіях КУО постійно зростала. У зв'язку з цим у деяких гімназіях доводилося відкривати паралельні класи, оскільки за Статутом гімназій 1828 р. (§ 56) допускався поділ класів на два чи три відділи, якщо загальна кількість учнів у класі перевищувала 40 осіб. Так, у 1863 р. у 2-й Київській, Білоцерківській, Кам'янець–Подільській, Немирівській, Новгородсіверській гімназіях були відкриті паралельні класи [149]. Як свідчать архівні матеріали, практика утворення паралельних класів у гімназіях, а згодом і в реальних училищах, стала звичною і продовжувалась протягом усього досліджуваного періоду.

Узагальнюючи витоки навчання ІМ у вітчизняних гімназіях, українська дослідниця Ю. Долапчі виділяє такі: 1) наслідування європейських традицій у формуванні змісту шкільної освіти; 2) традиція передачі історико–культурного досвіду людства шляхом вивчення творів видатних діячів минулого мовами в оригіналі; 3) віра у значний духовний і виховний потенціал творів, укладених класичними мовами, прагнення передати його підростаючому поколінню; 4) переконання, що жодна педагогічна система, жодний мислитель не припускали можливість функціонування середньої школи без вивчення класичних мов [68, с. 40].

Проведений нами аналіз друкованих і архівних джерел дає підстави підтвердити, що саме ці чинники впливали на формування змісту іншомовної освіти в чоловічих гімназіях, які увійшли до складу Київської учбової округи.

Проте потребує уточнення офіційна позиція керівництва округою наприкінці 50-х – на початку 60-х років XIX ст. щодо ролі ІМ у курсі гімназійного навчання. З цією метою проаналізуємо уривок з книги "Gymnasial–Padagogik" ("Гімназійна педагогіка") німецького автора Карла Шмідта під назвою "Значення мов у курсі гімназійного навчання", перекладений російською мовою. Цей уривок було

розміщено в Циркулярі по Управлінню КУО за 1863 р. у розділі "Статті педагогічного змісту", де подавалися матеріали, що виражали освітні ідеї, ключові для організації навчальної справи [284, арк. 83–88]. В уривку кількарязово підкреслювалася думка, що мова народу є прояв уявлень, думок і почуттів цього народу і тому через розуміння мови певного народу "людина розуміє дух цього народу; шляхом мови вона проникає в майстерню народного духу"; "хто знає чужу мову, той багатший духом" [284, арк. 84]. При цьому і за стародавніми, і за новими мовами визнавалася важлива освітня сила як "засобу універсальної людської освіти". Утім зауважувалося, що чим більше розвинутим є народ, якому належить мова, тим кращим засобом освіти і ознайомлення з літературою цього народу вона є [284, арк. 85]. І далі оцінювалися освітні можливості мов: самим досконалим засобом освіти визнавалася грецька мова, як така, що подає "витончене у витонченій формі"; після неї німецький автор ставив німецьку мову, далі англійську; латині відводилося особливе місце завдяки її "певності й логічності", а французька мова відзначалася як така, що надає думці "форму і ясність". Саме ці мови відносилися автором до рекомендованих для вивчення у гімназіях.

Щодо послідовності навчання мов висловлювалися такі міркування: вивчення ІМ має розпочинатися після того, як рідна мова засвоєна "у своїх головних основах"; починати слід з тієї мови, "яка більше споріднена генію мови вітчизняної", тобто, як підкреслює К. Шмідт, природним є вивчення нових мов, оскільки вони "з причини схожості поглядів, що лежать в їх основі, мають найбільшу спорідненість елементів своїх уявлень і відрізняються лише несхожістю чуттєвих звуків" [284, арк. 86]. А от вивчення стародавніх мов, на його думку, потребує, навпаки, вже більш глибокого розуміння духовного життя і вводить у вищий світ – світ понять. І оскільки духовний світ стародавніх народів зовсім чужий сучасній людині, автором піддається сумніву та істина, що латинська мова може бути першою і найранішою мовою вивчення для дитини, бо вона є найдосконалішою і тому найскладнішою для тих, хто тільки розпочинає свою освіту [284, арк. 86 зв.]. Тому автор книги вважає, що хоча нові мови й походять від стародавніх, проте педагог має подавати дитині "спочатку молоко, а потім м'ясо,

спочатку явище, а потім закон, спочатку живу рослину, а потім класифікацію її", тобто розпочинати з нових мов, а після них переходити до стародавніх: латини, а за нею грецької. Така послідовність сприятиме навчанню "без пригнічення й ослаблення здібностей учня, а також без порушення того основного закону виховання, який зобов'язує йти від легкого до важкого, від конкретного до абстрактного, від рідного до чужого, від живого до мертвого" [284, арк. 87]. На завершення уривку про значення мов у гімназійній освіті говориться, що вивчення мов взагалі повинно складати основу і центр навчання, тому що тільки через мову людина "доходить до ясного усвідомлення внутрішнього життя духу" [284, арк. 88].

Отже, зі змісту цієї статті можна зробити висновок, що, включивши її до своїх циркулярів, керівництва КУО виявило своє позитивне ставлення на початку 1860 – х рр. до поширенні ідеї високої освітньої цінності і рівноцінного значення вивчення усіх ІМ – як класичних, так і нових.

Крім того, ця стаття звертає на себе увагу ще й міркуваннями щодо важливості врахування знань з рідної мови при вивченні ІМ. Ці міркування знайшли своє підтвердження і в тогочасній практиці навчання латини у деяких гімназіях КУО. Так, викладачі стародавніх мов Полтавської гімназії при навчанні учнів складати вислови латинською мовою застосовували такий підхід: спочатку учні знайомилися з тим, як виражалися відмінки, числа й особи в російській мові. Учні будували висловлювання латинською мовою після того, як вони усвідомлювали взаємозв'язки між словами у реченнях рідною мовою. У навчанні висловлюватися іноземною мовою застосовувалося кілька прийомів: учитель вибирав будь-який вислів з підручника і промовляв його російською мовою, при цьому учні мали виділити у вислові підмет і присудок; учитель промовляв вислів окремо по словах, водночас перекладаючи кожне слово на латинську мову; на завершення вчитель перевіряв у кількох учнів переклад цього вислову латиною, виправляючи їх і пропонуючи правильний варіант, а потім переходив до наступного вислову [161, с. 36].

Викладання стародавніх і нових мов здійснювалося на той час за однаковою перекладною методикою. Існувало два різновиди перекладної методики:

- текстуально-перекладний або аналітичний, лексико-перекладний, метод (на

основі перекладу зв'язного тексту з іноземної мови на рідну і смислового/лексичного аналізу з елементами порівняння нових мовних фактів з уже відомими; граматику вивчалася поза системою, індуктивним шляхом; головним прийомом засвоєння матеріалу виступав лексичний аналіз тексту і його механічне заучування; навчання усного мовлення не передбачалося);

- граматико–перекладний, або синтетичний чи конструктивний, метод (на основі граматичних правил, які завчалися напам'ять; після вивчення граматики опрацьовувалися тексти; засвоєння лексики відбувалося без врахування полісемії слова і його контекстуального значення, шляхом запам'ятовування перекладу фрази чи ізольованого слова; у літературі того часу зустрічаємо ще одну назву такої методики – "фразова система" [15, с. 81]; головним прийомом закріплення матеріалу виступало механічне заучування, навчання усного мовлення не передбачалося).

Загалом, на основі проведеного аналізу опублікованих і неопублікованих матеріалів можна зробити висновок, що змісту й духу середньої школи 60–х рр. більше відповідала текстуально–перекладна, або аналітична, методика навчання ІМ, яка застерігала від перевантаження уроку граматику. Цю ідею, зокрема, зустрічаємо в міністерському циркулярі від 7 жовтня 1866 р., процитованому сучасницею тих подій О. Петерсон: "Більша частина класного часу в деяких школах щоденно присвячується відповідям довжелезних уроків з граматики і написанню безкінечних розборів, котрі переповнюють зошити і пам'ять учнів, нічого не говорячи їх розуму. Це викладання має поступитися місцем живим урокам; треба звести граматику до кількох простих і коротких визначень, до кількох основних правил, які з'ясовувалися б прикладами" [186, с. 489].

Підтвердження того, що у гімназіях КУО застосовувався саме текстуально–перекладний метод навчання мов зустрічаємо у статті старшого вчителя Житомирської гімназії Ганфа у журналі "Воспитание" (1860), у якій він висловлювався на підтримку інтенсивного читання стародавніх авторів – не тільки уривків, а цілих творів, та супроводу аналізу тексту літературними й історичними коментарями, які надають урокам з ІМ культурознавчої цінності. Він писав також, що використання пояснювального перекладу надає вчителю додаткову можливість

доповнити та укріпити історичні та географічні знання учнів [162].

Відсутність у 50-х – 60-х роках XIX ст. хороших вітчизняних дидактичних посібників, які б знайомили з "технікою викладання" (термін, що вживався в той час для позначення методики викладання), приводила до того, що викладачам мов (і стародавніх, і нових) доводилося користуватися зарубіжними підручниками або складати власні навчальні матеріали.

Як слідує з протоколів засідань Управління КУО, питання про допуск до використання в гімназіях навчальних керівництв чи посібників, підготовлених місцевими авторами, а також закупівлю книг, у тому числі за кордоном, знаходилося під постійним контролем міністерських органів управління народною освітою. Так, у жовтні 1860 р. до уваги Ради попечителя КУО під головуванням М. Пирогова було подано складений вчителем німецької мови Рівненської гімназії Францом словник німецьких слів з перекладом на російську мову для вживання учнями гімназій при перекладах з підручника німецького автора Фішера "Elementarbuch der Deutschen Sprache" ("Елементарний підручник німецької мови"), який було передано для перегляду директору 1-ї Київської гімназії, викладачеві класичних мов професору Деллену [308, арк. 7, 15]. Після детального вивчення введення цього словника було визнано недоцільним, що свідчить про доволі прискіпливе ставлення в окрузі до якості навчальної літератури, яка мала надходити в користування учнями. У вересні 1863 р. розглядалося звернення вчителя французької мови 1-ї С.-Петербурзької гімназії Л. Крестлінгга про виписку для старших класів гімназій КУО складених ним у співавторстві з Кусковим і схвалених Ученим комітетом книги для перекладу з російської мови на французьку й німецьку і граматики французької мови [284, арк. 148].

Як відзначає українська дослідниця Л. Гаєвська, на початку 60-х років XIX ст., за часів діяльності на посаді міністра народної освіти О. Головіна (1862–1866), уперше було дозволено конкуренцію підручників [41, с. 29]. Тобто існуюча до цього часу монополія Міністерства на видавництво й закупівлю навчальної літератури була визнана недоцільною. Міністерство, яке раніше володіло виключним правом власності на всі підручники, припинило нав'язувати школам

свої підручники і лише розглядало запропоновані нові підручники у Вченому комітеті й публікувало свої відгуки в "Журнале МНО" для ознайомлення з ними педагогічної громадськості. Закупівля й видавництво навчальних підручників і посібників могло здійснюватися усіма бажаними [147]. Тому надалі серед офіційних міністерських документів зустрічаємо вже каталоги навчальних керівництв і посібників, схвалених міністерським Ученим комітетом для використання, серед яких опікунські й педагогічні ради та керівництво навчальних закладів могли вибирати необхідні навчальні матеріали самостійно на свій розсуд.

На підставі знайдених архівних матеріалів можемо стверджувати, що при загальній тенденції до застосування традиційної методики серед викладачів ІМ КУО спостерігалися спроби використання альтернативних зарубіжних методик. До таких альтернативних підходів відноситься так званий "метод Робертсона".

Хоча в історичних оглядах розвитку методів навчання ІМ, здійснених відомими радянськими авторами І. Рахмановим, І. Грузинською, К. Ганшиною та ін., ця методика є абсолютно невисвітленою, проте, як свідчить проведений нами аналіз архівних документів, у практиці іншомовної освіти в гімназіях КУО другої половини ХІХ ст. вона займала значне місце. Зокрема, у січні 1863 р. позитивний відгук і рекомендацію для використання як навчального керівництва у середніх навчальних закладах відомства МНО отримала навчальна книга Фреймана "Курс німецької мови, за методом Робертсона" [284, арк. 2]. Серед архівних документів Управління попечителя КУО знаходимо також звіти і рекомендації вчителів стосовно практичного використання в ці ж роки методу Робертсона і його переваг. Учитель німецької мови Немирівської чоловічої гімназії Т. Камблі так описував головні навчальні прийоми, які він застосовував, працюючи за цим методом (хоча сам він ніде описуваному ним методу не навчався, а взнав про нього лише з книг і "на слух"). Уся робота на уроці поділялася на практичну й теоретичну частини. Методична послідовність практичної частини за цим методом будувалася навколо обраного вчителем тексту і складалася з 7 почергових типів завдань ("відділів"): 1) текст, 2) відмінності в обох мовах; 3) зворотній переклад; 4) логічний переклад; 5) питання й відповіді; 6) складання фрази; 7) розбір. Учніський зошит поділявся,

відповідно, на 7 частин для виконання різних вправ.

1) Перше завдання пов'язувалося з записом тексту в зошит. Обирався якесь оповідання, мовний матеріал якого був спочатку легким, та потім поступово ускладнювався. Це оповідання поділялося на невеликі частини для опрацювання впродовж кількох уроків. До кожної частини подавався буквальний підрядковий переклад кожного слова, яке нумерувалося (лише складні дієслівні форми перекладалися разом). Слова, що вже один раз перекладалися, у подальшому перекладі вже не підписувалися. Учні готували вільне й безпомилкове читання тексту, розбирали значення кожного слова і записували текст в зошити.

2) З'ясування відмінностей в перекладах тексту обома мовами. Щоб учень міг зрозуміти й вивчати логічний (літературний, а не дослівний – *С.Х.*) переклад, необхідно було пояснити йому відмінності у порядку слів, ідіоматичних виразах в обох мовах. Це завдання разом з попереднім становили перший урок за текстом.

3) Зворотній переклад, який здійснювався таким чином: учень ділив частину зошиту на дві половини; вдома він записував у лівій половині текст німецькою мовою, а в класі у правій половині зошита під наглядом вчителя писав по пам'яті переклад російською мовою. Це робилося для того, щоб учні не могли вдома переписати переклад один в одного, а були в класі уважними, вписували переклад в зошит самостійно й успішно відповідали на питання вчителя. Потім удома, закриваючи російський переклад, учень знову перекладав текст з німецької на російську мову. Повторювати цю вправу слід було кілька разів, поки учень не досягав досконалості в перекладі з однієї мови на іншу. При цьому підкреслювалася важливість промовляння перекладеного вголос, щоб відпрацьовувати вимову німецьких слів, тренувати пам'ять, практикуватися в побудові речення, дотримуючись порядку слів у німецькому реченні, запам'ятовувати правопис слів.

4) Логічний переклад усно й письмово з німецької на російську мову й навпаки.

5) Запитання й відповіді, побудовані на засвоєній лексиці. На перших двох уроках це завдання мало виконуватися російською мовою, на наступних двох уроках – з участю німецьких слів, а з 5-го уроку – лише німецькою мовою. Припускалося, що, будуючи відповідь, учні таким чином вправлялися у

правильному формулюванні думки, що сприяло умінню висловлюватися.

б) Побудова висловлювань на основі раніше опрацьованої лексики, включення цієї лексики у нові словосполучення "як трапляється в звичайному житті", тобто формування уміння ситуативного вживання мовного матеріалу.

7) Розбір похідних і складних лексичних форм і вживання їх у висловлюваннях.

Теоретична частина уроку складалася з двох підвідділів: а) вивчення граматичних правил і б) детального розбору структури, форми й вживання кожного слова зі змісту уроку. Т. Камблі, описуючи свій досвід викладання теоретичної частини уроку за методом Робертсона, повідомляв, що він у граматичному викладі дотримувався послідовності частин мови, обмежувався у викладі граматичних правил і граматичному розборі самим необхідним ("щоб не обтяжувати учня") і доповнював правила вправами на виявлення відмінностей між російською й німецькою мовами. А граматичний розбір слів проводив, по можливості, німецькою мовою, спираючись на те, що вже в 2-му класі учні знайомилися з граматичною термінологією й могли зрозуміти вчителя без особливих труднощів.

Перевірка письмових робіт у зошитах учнів також будувалася по-особливому. У кожному ряді шкільних парт призначався старший учень, котрий сам писав достатньо правильно. Його зошит перевірявся самим учителем. Після цього старший учень за зразком свого зошита перевіряв зошити решти учнів свого ряду. Крім полегшення праці вчителя, у цьому прийомі вбачався ще стимул до змагання на право бути визнаним старшим учнем у своєму ряді [284, арк. 88–91].

Хоча сам автор наведеного вище опису визнавав, що ця методика є більш доречною для навчання дорослих або для приватних уроків, проте він наводив цілу низку його переваг у гімназійному викладанні. До них він відносив: можливість у короткий час вивчити максимально велику кількість слів і ознайомитися практично з усіма правилами граматики (морфологічними й синтаксичними); самостійне вправляння учнів у використанні набутих знань; практику в побудові самостійних висловлювань; особливу привабливість і підвищення вмотивованості навчальної роботи для учня в силу того, що він міг спостерігати власний прогрес у навчанні; цей метод спонукає учня бути уважним

упродовж усього уроку, щоб бути в змозі відповідати на неочікуване питання вчителя або записати відповідь товариша у свій зошит (на відміну від тогочасного традиційного метода, при якому більша частина учнів вважала, що їхня робота зроблена, якщо вони один раз успішно відповіли на уроці). Тобто, методика Робертсона більшою мірою активізувала і мотивувала роботу учнів на уроці, надавала вивченню мови більш виразного практичного спрямування за рахунок виведення учнів на рівень живого усного мовлення з дотриманням фонетичних норм вимови, не приводила до перевантаження учнів формалізованими вправами на уроці й удома, збалансовано поєднувала теоретичну й практичну, усну й письмову роботу над мовним матеріалом, орієнтувалася на зв'язний осмислений текст як основу для подальшого усного мовлення. На наш погляд, її можна вважати більш прогресивним кроком, порівняно з традиційними перекладними методиками, завдяки тому, що вона вела через свідомо–порівняльну діяльність до практичного застосування мовних явищ в усному мовленні.

Про те, що ця методика сприймалася позитивно керівництвом КУО, свідчить примітка, подана у згадуваному циркулярі, де була розміщена стаття І. Камблі: "Для зразка прикладено до статті 3 уроки, складені згідно всім викладеним вище вимогам, але їм пристало зайняти місце в підручнику, укладанням якого автор цієї статті приніс би справжню користь молоді, що навчається" [284, арк. 91].

Деякі вчителі–практики, зокрема, і в КУО, працювали над розробкою власної методики навчання мов, щоб покращити рівень володіння гімназистами іноземними мовами. Так, у 1860 р. у журналі "Виховання" з'явилася анонімна стаття одного з викладачів Київської гімназії, в якій він пропонував оригінальний підхід до навчання французької мови з розподілом змісту навчання за роками, розроблений ним на основі зарубіжних зразків [163].

Головною метою першого року навчання він вважав оволодіння правильною вимовою звуків у словах, словосполученнях, реченнях; читання вголос; написання коротких фраз французькою мовою і їх переклад. У II класі навчання читання мало продовжуватися "з необхідною поступовістю", але тепер учні мали перекладати прочитане, знайомлячись при цьому з частинами мови. Учні пропонувалося якомога

частіше залучати до граматичного розбору речень з приверненням уваги до вже відомих частин мови для глибшого їх засвоєння. У III класі зберігалося читання й написання диктантів, проте посилювалося вивчення граматики. Обсяг перекладів з французької на російську і навпаки мав зростати, особлива увага мала приділятися роботі з дієсловами. У IV класі після повторення раніше вивченого матеріалу за допомогою граматичних вправ і під час вивчення неправильних дієслів слід було продовжувати роботу над читанням, перекладами та написанням диктантів. Автор статті був переконаний, що за такої послідовності в учнів IV класу формуються гарні уміння перекладу й аналітичного розбору оригінальних текстів. Після цього, в V класі можна було б переходити до оволодіння синтаксисом французької мови, який мав здатися учням набагато простішим. Викладач пропонував поділити синтаксис на 2 частини: для вивчення у V і VI класах. Основним видом роботи на заняттях мало стати диктування. У VII класі пропонувалося застосування всіх правил синтаксису на практиці, з вправами в прикладах, взятих із творів кращих відомих письменників. Викладач наполягав на тому, що для вдалого вивчення будь-якої мови необхідно, щоб, по-перше, вчитель неперевершено знав свій предмет, був завзятим та акуратним і, по-друге, був настирливим у заохочуванні учнів до серйозного виконання своїх обов'язків і ретельної підготовки до занять [163, с. 95–97].

Під час підготовки проектів нового Статуту 1864 р. питання про вивчення ІМ як основу загальної освіти у чоловічих гімназіях стало одним з найбільш дискутованих. У цьому зв'язку в гімназіях КУО відбувався аналіз успішності тогочасної іншомовної освіти і розроблялися пропозиції щодо покращення її результативності. Одна з пропозицій, висунутих педагогічною радою 1-ї Київської чоловічої гімназії, виглядала досить нетрадиційною і стосувалася запровадження більш рівномірного розподілу учнів для вивчення нових мов за віком і рівнем підготовки. Насамперед зауважувалося, що успіхи випускників гімназії з нових мов були незадовільними. Зокрема, більшість з них по закінченні гімназії не були здатними читати французькі чи німецькі книги навіть за допомогою словника. Серед причин такого стану називалися: брак хороших учителів, відсутність хороших методів викладання і, як сама головна причина, – нерівномірність рівнів

підготовки учнів одного класу, в результаті чого вчитель мусив обирати середній рівень завдань, які учням зі слабкими знаннями нових мов були не під силу, а для сильних учнів – занадто легкі. Тому слабші учні не встигали з виконанням цих завдань, а сильніші учні "не бачили необхідності займатися, а потім після більш чи менш тривалого часу забували навіть те, що раніше знали" [284, арк. 31].

Останній чинник, як свідчать тогочасні публікації в педагогічній періодиці, був досить поширеним. Вже звичною на той час стала ситуація, коли в класах гімназій одночасно навчалися діти з небагатих сімей, що вступали без жодних попередніх знань з нових мов і без допомоги у підготовці до уроків вдома, і діти з заможніших суспільних верств, які на час вступу до гімназій вже мали певні практичні уміння у володінні іноземною мовою або могли отримати допомогу в родині (їх було менше) [229, с. 836]. З цього приводу одні автори радили диференціювати завдання для учнів відповідно до рівня їх підготовки таким чином, щоб при одному розмірі завдання, призначеного програмою на урок, слабкі учні відшукували слова, робили переклад і усно відповідали, більш сильні учні готували прямий і зворотній переклад письмово, а найбільш підготовлені учні по закінченні перекладу ще й робили усне і письмове резюме перекладеної статті.

У 1-й Київській гімназії було запропоновано власний спосіб вирішення цієї проблеми. Пропонувалося взагалі відділити викладання нових мов від інших предметів гімназійного курсу і перерозподілити усіх учнів усіх класів за окремими групами, так щоб в одній групі знаходилися учні різних класів, але з однаковим рівнем володіння німецькою чи французькою мовами. Крім того, рекомендувалося поділяти учнів у кожній групі на два відділи (молодший і старший), щоб учні різного віку не знаходилися разом і щоб учителю не довелося "одночасно займатися з дітьми не рівного розумового розвитку" [284, арк. 31]. Тобто, замість диференціації завдань за рівнем складності пропонувалася диференціація учнів за рівнем успішності у вивченні мов. Як свідчить подальша шкільна практика, висловлені вище пропозиції не знайшли свого практичного втілення.

Відповідно до навчального плану, прийнятого на основі Статуту 1864 р., головною метою навчання стародавніх мов було знайомство учнів з

літературою епохи античності на основі глибокого вивчення граматики латинської і грецької мов. Викладання латини вводилося негайно (з часу введення в дію нового статуту) в усіх класичних гімназіях, а грецької мови – поступово, в міру підготовки відповідних учителів. На вивчення грецької мови у гімназіях з двома класичними мовами було відведено менше часу у порівнянні з латинською мовою – 24 уроки в тиждень з III по VII клас, у той час як на латинську мову – 34 уроки з I по VII клас. У гімназіях з викладанням однієї класичної мови було передбачено ще більшу кількість уроків латинської мови (39) на тиждень. Тривалість уроку складала на той час 1 год. 15 хв., а з 1865 року, згідно з Наказом МНО від 27 вересня про скорочення тривалості кожного уроку на 15 хвилин, вона становила 1 годину [200, с. IX]. Загалом, у новому навчальному плані гімназій, де викладалися стародавні мови, відбулося значне збільшення кількості годин на ІМ: латини було в 1852р. 22 уроки – у 1864 р. стало 34–39 уроків, крім того, було введено 24 уроки давньогрецької мови (див. Додаток А.1.).

Крім того, в усіх типах гімназій обов'язковим залишалося вивчення нових мов: у класичній гімназії – німецької чи французької з I класу, в напівкласичній – німецької мови з I класу, а французької – з II (по 19 уроків на обидві мови). У реальних гімназіях, що мали реалізовувати більш практичну спрямованість у навчанні, німецька і французька мови вивчалися у більшому обсязі – відповідно 24 і 22 уроки на тиждень у I – VII класах (по 3–4 уроки у кожному класі) [224, с. 32–34]. Вивчення стародавніх мов у цих гімназіях взагалі не було передбачено.

Серед гімназій КУО класичною стала 2-га Київська гімназія; статус реальних отримали Білоцерківська, Рівненська, Ніжинська гімназія; решта гімназій оголошувалися класичними гімназіями з однією стародавньою мовою і двома новими [189, с.442]. На 1 січня 1865 р. у 7-ми чоловічих гімназіях Київської, Волинської і Подільської губерній навчалось 3175 учнів, у т.ч. в 1-й Київській гімназії – 384 учні, 2-й Київській – 602, Білоцерківській – 346, Житомирській – 484, Рівненській – 375, Кам'янець–Подільській – 372, Немирівській – 612 учнів [283].

Введення нового навчального плану не супроводжувався встановленням єдиної програми з окремих дисциплін, оскільки МНО лише у загальних рисах

визначало обсяг навчального матеріалу для вивчення [6, с. 220]. У цей час школи працювали на основі програмово–інструктивних матеріалів, які розроблялися на місцях при учбових округах. Більш детально розподіл навчального матеріалу у кожному класі гімназії розроблявся кожною гімназією і подавався у пояснювальних записках до навчальних планів (Додаток В). Ці документи визначали, що головним заняттям учнів на уроках іноземної мови має бути читання і переклад творів, написаних цією мовою. Завдання розвитку умінь усномовленнєвої діяльності не ставилося.

В організації іншомовної освіти у чоловічих гімназіях КУО цього періоду простежується орієнтація на освітні традиції і методики Західної Європи і особливо Німеччини. Так, коли наприкінці 1860–х рр. з метою поліпшення якості викладання мов (стародавніх і російської) МНО було запропоновано учбовим округам відряджати викладачів класичних гімназій і прогімназій за кордон під час літніх канікул для ознайомлення з ходом навчання цих мов у тамтешніх середніх навчальних закладах, керівництво гімназій КУО одразу скористалося цією пропозицією. До попечителів учбових округ надійшов лист, датований 30 квітня 1869 р., за підписом міністра Толстого, в якому писалося: "Турбуючись про покращення викладання стародавніх мов і вітчизняної словесності у гімназіях і прогімназіях, чому, без сумнівів, може сприяти наочне знайомство нашого педагогічного ... стану з влаштуванням іноземних навчальних закладів, котрі відповідають гімназіям, із тим результатом, який цим влаштуванням досягається насправді, я зупинився на одній висловленій мною з цього предмету пропозиції, що було б дуже корисно послати від кожної учбової округи по одному вчителю стародавніх мов і по одному вчителю російської літератури за кордон на час літніх вакацій, з тим, щоб вони, поселившись у Берліні чи іншому місті, яке буде для того обране, відвідували гімназії і старалися детально ознайомитися з тамтешнім ходом навчання, користуючись сприянням російської Місії" [285, арк. 1].

Проте фінансування цієї державної справи покладалося на самі округи й гімназії. В листі пропонувалося витрати на ці відрядження знайти серед спеціальних коштів однієї чи кількох гімназій округи. Тому попечитель КУО

звернувся до директорів середніх навчальних закладів з проханням виділити такі кошти і просив також вказати осіб, яких можна було б відрядити. Як слідує з архівних документів, гімназії округи не мали достатньо спеціальних коштів, щоб взяти на себе фінансування такого відрядження повністю. До числа спеціальних коштів входили кошти, що залишалися в зв'язку з закриттям якогось навчального закладу, а також суми, зібрані за навчання з учнів. Проте вони виявлялися в кожній гімназії дуже незначними: 50–100 рублів. Врешті-решт, влітку 1869 р., на період літніх канікул, від КУО для відрядження за кордон було запропоновано викладачів Київської 2-ї гімназії Житецького (цей учитель через домашні обставини не зміг виїхати у відрядження) і Юркевича. При цьому попечитель КУО висловив у листі до МНО пропозицію продовжувати практикувати такі відрядження щороку. Ця пропозиція була підтримана у листі-відповіді товаришем міністра І. Деяновим [285, арк. 26–27]. Із спеціальних коштів, наданих Київською 2-ю, Кам'янець-Подільською, Ніжинською, Білоцерківською і Новгородсіверською гімназіями, цим учителям було виділено по 300 рублів [285, арк. 30зв.].

У спеціальній інструкції подавався перелік питань, на які слід було звернути увагу під час такого відрядження: 1) з якою підготовкою і в якому віці приймаються діти до нижчих класів закордонних навчальних закладів, що відповідають вітчизняним гімназіям і прогімназіям; 2) скільки класів і скільки років триває навчання; 3) що вивчається у кожному класі і з яким тижневим навантаженням викладаються класичні й рідна мови; пояснення з приводу того, в чому полягає теоретичне вивчення предмета, які і з якою метою подаються практичні вправи – письмові й усні, класні й домашні, які навчальні керівництва й посібники визнаються кращими, які автори і які твори в якому класі читаються, перекладаються, пояснюються; скільки вчителів вимагається для викладання класичних і рідної мов в усіх класах і як між ними розподіляються заняття; які засоби надаються учням для повторення й підготовки уроків, що задаються в класах; у чому полягає і від кого залежить різноманітність навчальних курсів з класичних і рідної мов у різних навчальних закладах; 4) вплив загального складу навчального курсу на хід і успіхи вивчення класичних і рідної мов; 5) чи

встановлюється зв'язок при викладанні класичних, рідної і нових мов і в чому цей зв'язок полягає; 6) як довго тривають вакації; 7) які способи перевірки виконання заданих учням уроків, у чому вони полягають і як відбуваються перевідні з класу в клас і випускні іспити; 8) з якими відомостями з вітчизняної словесності і класичних мов випускаються учні з навчальних закладів; 9) що видалося відрядженим учителям таким, що заслуговує на особливу увагу в методах і прийомах викладання викладачів, котрих вони відвідали [285, арк. 77–78].

У 1871 р. у подібне відрядження з 1 липня по 1 вересня відбув учитель латинської і грецької мов Києво–Подільської прогімназії О. Русов [285, арк. 92]. Він оглянув гімназії в Саксонії, Австрії і Баварії, а потім поїхав до Берліну [285, арк. 111]. У 1874 р з 1–го червня по 15 серпня у відрядженні до Австрії і Німеччини перебував колишній учительський стипендіат Університету Св. Володимира вихователь і викладач стародавніх мов колегії П. Галагана Г. Янчевецький. Він третій рік займався викладанням і написав у своєму проханні про відрядження, що "власною практикою досягаючи успішності викладання, я все–таки вважаю свої методичні знання не повністю достатніми, і бажав би ознайомитися з ходом викладання й навчання стародавніх мов у німецьких гімназіях" [285, арк. 111].

Аналогічно досвід німецької школи був мірилом успішності й у методиці навчання нових мов. Про необхідність "поставити у нас викладання нових мов хоча б на ту точку, якої воно досягло в Німеччині" читаємо в тогочасній педагогічній періодиці [229, с. 830]. Ця необхідність, як свідчить досвід викладання мов у чоловічих гімназіях КУО, мала практичну реалізацію. Зокрема, в 1865 р. у Києві було видано підручник "Керівництво до вивчення французької мови за Магером" (автор Сільман), рекомендований МНО як навчальний посібник [286, арк. 13]. Цей підручник пропагував вивчення французької мови за новим на той час методом, відомим під назвою генетичний метод Магера.

Один з найвизначніших німецьких філологів і методистів XIX ст. Карл Магер (1810–1858) побудував свій метод на іншій науковій концепції, ніж традиційна концепція мови, заснована на ідеї існування сталої універсальної логічної конструкції, єдиної для всіх мов і ідеально втіленої в граматиці стародавніх мов, і

відповідній тотожності методу навчання "мертвих" стародавніх мов і "живих" сучасних мов. Головною заслугою К. Магера, на думку відомого радянського методиста І. Грузинської, було те, що він уперше спробував перенести в методику навчання живих мов нові дані мовознавчої науки і порівняльно-історичного методу лінгвістичного дослідження, котрий на той час почав бурхливо розвиватися [53, с. 17–18]. Він намагався обґрунтувати порівняльний метод навчання ІМ і використовував порівняння мовної системи, що вивчалася, з мовною системою рідної мови та інших мов, що викладалися в школі. Він запозичив з загальнопедагогічної теорії передові ідеї Я. Коменського й Г. Песталоцці про наочність і висунутий Гербартом принцип виховуючого навчання [188, с. 72].

Генетичним цей метод називався тому, що в його основі лежала поступова генеза (становлення) оволодіння мовними навичками: від спостереження – до осмислення й далі – до застосування. Навчання мови, за методом Магера, передбачало: вибір у якості об'єкта для наочного навчання речення, поступовий перехід від роботи над окремим реченням до читання зв'язного тексту, побудованого головним чином на відомій лексиці й знайомих граматичних явищах; вивчення всього мовного матеріалу в певній послідовності, в якій морфологія підпорядковується синтаксису, а в підбраному текстовому матеріалі містяться тільки ті явища, які на даному етапі теоретично пояснюються; усвідомлення мовних явищ через практику (читання, переклад і письмо); формування практичних умінь і навичок до засвоєння теорії; широке застосування зіставлення слів і понять однієї мови зі словами і поняттями іншої мови; переклад зв'язного тексту з рідної мови на іноземну і з однієї іноземної мови на іншу; різноманітні стилістичні вправи. Для кращої організації роботи пропонувався диференційований підхід – поділ класу на групи (сильну, середню й слабку), щоб від кожної групи вимагати посильного для неї результату засвоєння матеріалу.

Те, що Магер пропонував застосовувати в навчанні ІМ порівняльного методу й залучав до порівняння всі мови, що вивчалися в школі, стало "однією з найбільш плідних", за словами визначного радянського фахівця в галузі навчання ІМ І. Рахманова, ідей німецького методиста [188, с. 77]. Проте вона не знайшла

достатньої кількості прихильників серед викладачів–практиків і його метод не отримав широкого розповсюдження в школі.

Особливістю досліджуваного етапу розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах як КУО, так і в Російській імперії загалом стала диференціація складу ІМ, що вивчалися, відповідно до типу чоловічого середнього навчального закладу: класичної чи реальної гімназії. Вперше перелік мов, що вивчалися, пов'язувався зі спрямованістю навчального закладу: загальною гуманітарною чи більш практичною. Цю особливість такі дореволюційні історики педагогіки, як І. Альошинцев та С. Рождественський пояснювали за допомогою поняття "дуалізм" у розвитку середньої освіти, відповідно до якого класична освіта ґрунтувалася на вивченні стародавніх мов, а реальна освіта – нових ІМ.

Перші згадки про реальну освіту в середніх навчальних закладах відносяться до 1836 р., коли, як повідомляє І. Альошинцев, було прийнято першу постанову про дозвіл "при гімназіях і повітових училищах тих міст, де немає університетів і місцеві обставини потребують, заснувати відділення реальних училищ, пристосованих до головної потреби того місця зі спрямуванням їх до мануфактурної промисловості чи торгівлі" [196, с. 488].

Під тиском зростаючих економічних потреб країни у 1839 р. у Російській імперії було затверджено положення про реальні класи. Згідно з цим положенням, у великих промислових містах при класичних гімназіях почали відкривати реальні класи, зміст навчання у яких набув практичної спрямованості [189, с. 274]. Такі класи організовувалися у вищих класах гімназій (починаючи з 4–го), що сприяло поступовому виокремленню реального напрямку гімназійної освіти.

У реальних класах при гімназіях було визнано за необхідне інтенсифікувати навчання нових мов (французької та німецької), оскільки передбачалося, що фахівці–практики стануть більш висококваліфікованими, знаючи ті ІМ, якими їм доведеться спілкуватися зі своїми закордонними колегами [68, с. 40].

Введене в обіг поняття "реальна освіта" невід'ємно пов'язувалося з поняттям підготовки до життя і розглядалося як основа для безпосереднього включення в практичну діяльність. Тому прихильники реального напрямку в гімназійній освіті

були палкими противниками навчання класичних мов. Під час підготовки реформи середньої школи 1864 р. вони нарікали, що вивчення класичних мов "страждає сухістю та пригнічує в учнях бажання вчитися" і не містить користі для життя, що з творами видатних діячів минулого можна ознайомитися у перекладах, не витрачаючи даремно часу та зусиль на їх читання. Крім того, вони говорили про неможливість опанувати класичні мови належним чином, а тому вказували на недоцільність витрачання навчального часу на їх вивчення (зокрема, латини). Поряд з тим, підкреслювалась доцільність і слушність вивчення нових мов [80].

Попри палке обговорення переваг нових мов як ознаки більш практично орієнтованої освіти у реальних гімназіях, важливих педагогічних, дидактичних чи методичних напрацювань для посилення практичної спрямованості вивчення цих мов зроблено не було. Навчально–методичне забезпечення процесу викладання ІМ у реальних гімназіях після реформи 1864 р. залишалося таким же, як і у класичних. Окремих підручників з нових мов для цих навчальних закладів видано не було. На першому плані у навчальному процесі знаходилося читання іншомовних текстів і їх переклад російською мовою. Бажаним при перекладі з нових мов на російську було дотримання таких правил: 1) ідіоматичні вирази не слід було перекладати буквально; 2) часові форми мали перекладатися відповідними дієслівними формами; 3) для кожного іншомовного слова треба було підбирати, по можливості, найбільш відповідне смислу значення; 4) переклад мав бути літературним, з "фігуральними висловами", властивими російській мові, і загалом дотриманням стилю й норм російської мови [204, с.58]. Іншою складовою навчання мов було виконання учнями численних граматичних вправ з етимології (сучасної морфології) і синтаксису.

Через нетривалий час існування реальних гімназій КУО на кінець розглянутого в підрозділі етапу розвитку іншомовної освіти важко оцінювати результативність вивчення ІМ у них, оскільки на кінець 60–х років XIX ст. не відбулося жодного випуску гімназистів–реалістів. Проте у тогочасних педагогічних публікаціях про знання вихованців гімназій з нових мов писалося, що "рівень знань не високий, що, не відповідаючи встановленим програмам, сума знань не винагороджує витраченого на їх набуття часу" [229, с. 830], що "молоді люди, які закінчують курс

у гімназіях, і нині нерідко відчують затруднення при перекладі, мабуть, дуже легких статей" [204, с.47]. Однією з головних причин незадовільного стану викладання нових мов називалася особистість вчителя. У гімназіях, особливо в провінції, відчувалася велика нестача учителів нових мов, через що вакансії заповнювалися іноземцями–носіями мови [229, с. 831]. Крім того, більшість іноземці–вчителі нових мов у гімназіях погано володіли російською мовою та її лексичним складом і не могли перевірити, наскільки точно учні передають при перекладі на російську мову "всі відтінки думки", а учні охоче користувалися цією слабкістю своїх учителів [204, с.50]. Такі заходи МНО, як зобов'язання усіх, хто бажає посісти посаду викладача нової мови, складати попередньо іспит на достатнє знання російської мови, не дали очікуваних результатів.

Ще одним напрямом розвитку іншомовної освіти протягом виділеного нами етапу (1852–1871 роки) стало викладання ІМ у жіночих середніх навчальних закладах, яке набуло масового характеру саме з кінця 50–х років ХІХ століття.

З самого початку діяльності жіночих училищ за "Положенням про жіночі училища відомства Міністерства народної освіти" (1858) у них почали викладатися нові ІМ – французька і німецька, проте як необов'язкові навчальні предмети. Стародавні мови фактично використовувалися урядом як засіб розшарування суспільства не тільки за класовими ознаками, а й за гендерними – вони також не входили до числа обов'язкових навчальних предметів жіночих училищ, що позбавляло жінок права на продовження освіти в університетах. Хоча нові ІМ викладалися за бажанням вихованок і за окрему плату, для виконання функцій домашньої вчительки чи наставниці, до яких готувалися учениці жіночих училищ, знання цих мов було суттєво важливим.

Попри чимало труднощів та несприятливих умов, кількість міністерських жіночих училищ поступово зростала. У їх відкритті й діяльності в КУО їм інколи сприяли чоловічі гімназії. Наприклад, Полтавське жіноче училище 1–го розряду, відкрите в серпні 1860 р., завдячувало своїм існуванням викладачам кадетського корпусу й Полтавської чоловічої гімназії, котрі взяли на себе зобов'язання протягом перших 7 років давати в ньому уроки без жодної винагороди; так само

начальниця училища і 27 класних дам зголосилися по-черзі виконувати обов'язки класних наглядочок безоплатно [146, с. 722–723].

Серед інших жіночих середніх навчальних закладів, у яких викладалися ІМ, слід згадати інститути шляхетних дівчат відомства імператриці Марії. Вони відкривалися на кошти дворянських товариств чи приватних осіб і за своїм навчальним курсом відповідали чоловічій середній школі. В одному з перших у КУО Полтавському інституті шляхетних дівчат (1818) на умовах пансіону отримували підготовку до життя у "великому світі" дворянські дочки, дівиці купецького стану двох перших гільдій, а також 15 дівчат-вихованок з бідних сімей (стипендіаток дворянства). Навчання проводилося в групах, за модною тоді ланкастерською системою. Французька і німецька мови були і предметом навчання, і мовою викладання деяких дисциплін, наприклад, російської і всесвітньої історії, географії, міфології, французької словесності. Вихованки-стипендіатки завдяки інтенсивній практиці в ІМ протягом 9 років (з 8–10-річного віку) отримували достатню підготовку для того, щоб потім заробляти на життя домашнім учителюванням, у т.ч. навчання іноземних мов.

Жіноча середня освіта суттєво сприяла заповненню вакансій домашніх учительок, у тому числі ІМ, власними, підготовленими і в мовному, і в професійному плані, кадрами замість учителів-іноземців. Так, у матеріалах, виданих до 50-річчя Київського інституту шляхетних дівчат (1838–1888), підкреслювалося, що цей заклад "... дав значний контингент гарно вихованих і освічених учительок і виховательок, і тим хоч частково сприяв витісненню часом неосвічених іноземок, що панували у нас ..." [135, с. 473].

Від самого часу відкриття перших жіночих середніх закладів викладання ІМ у них суттєво відрізнялося від чоловічих гімназій. Порівнюючи рівні знань і вмінь з нових мов, набутих випускницями інститутів шляхетних дівчат і чоловічих гімназій, сучасники засвідчували переважаючі успіхи жіночих навчальних закладів, хоча у них, як уже зазначалося раніше, нові мови належали до необов'язкових навчальних предметів. У педагогічній періодиці тих років зустрічаємо, наприклад, такі зауваження, що "відмінно атестований з французької мови гімназист знає

незрівнянно менше інститутки, яка отримала посередній бал" [229, с. 831].

Ці відмінності полягали, як відзначав один з викладачів французької мови тогочасної чоловічої гімназії М. Фену, не стільки в педагогічних чи дидактичних причинах, скільки у вимогах, що висувалися до змісту іншомовної освіти, бо основні педагогічні принципи залишалися тими й самим для обох видів гімназій [229, с. 829]. Якщо у чоловічих гімназіях викладання нових мов здійснювалося з метою загальної освіти й підготовки до продовження навчання в університеті, тобто важливо було, щоб учні гімназій оволоділи цими мовами як суто філологічним об'єктом: мовною системою (з певним лексичним складом, морфологією, синтаксисом, ідіоматикою) і культурною спадщиною розвинених європейських народів, то у жіночих навчальних закладах нові мови розглядалися суто з утилітарної точки зору – як засіб спілкування між майбутньою домашньою вчителькою чи наставницею і її учнем. Тому дівчат навчали не стільки філологічних знань, скільки практичних умінь спілкуватися новими мовами.

Саме на перетині двох виділених нами історичних етапів розвитку вітчизняної іншомовної освіти з лав педагогічної громадськості пролунали перші заклики до закріплення за новими мовами суто практичних цілей володіння ними. Так, П. Смирновский у статті "До питання про вивчення нових мов у наших гімназіях", надрукованій у "Журнале Министерства Народного Просвещения" (1871) писав: "Вивчення ж нових мов введено в наші гімназії не як розумова гімнастика, а в силу практичної потреби, викликаной самим життям. Правда, що вдумливе ведення викладання цих мов також може зробити їх педагогічним засобом для розумового розвитку учнів, але головне їх призначення, безсумнівно, полягає в тому, щоб дати можливість учням застосовувати знання їх на практиці" [204, с. 46 – 47].

Отже, оцінюючи розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи впродовж 50–х – 60–х років XIX ст., можна виділити такі основні його суперечності, що визначали тенденції розвитку:

1) між прихильниками класичного і реального напрямів розвитку шкільної системи щодо вибору ІМ як складової загальної середньої освіти. В якості способу розв'язання цієї суперечності було вперше в історії вітчизняної школи здійснено

диференціацію складу ІМ відповідно до типу чоловічого середнього навчального закладу: класичної чи реальної гімназії з наданням пріоритетного значення вивченню стародавніх чи нових мов у них;

2) між визнаною державою потребою у забезпеченні випускників середніх навчальних закладів знанням ІМ (класичних – латини і грецької та нових – німецької і французької), достатнім для продовження навчання в університеті (для випускників класичних гімназій) чи професійного використання (для випускників реальних гімназій), і відсутністю пристосованих до здійснення перекладів з іноземної мови на російську підручників. Ця суперечність викликала спроби розробки викладачами гімназій самостійно навчальних посібників чи методичних рекомендацій до зарубіжних підручників;

3) між зростаючими вимогами до якості іншомовної освіти і нестачею вчителів, особливо нових мов, які б добре володіли російською мовою і могли забезпечити якісний літературний переклад з іноземної мови на російську. Це призвело до введення МНО вимоги складання вчителями–іноземцями спеціального іспиту на знання російської мови;

Серед головних особливостей змісту й методів іншомовної освіти в різних типах середніх навчальних закладів Київської учбової округи впродовж 50–х – 60 – х років XIX ст. відзначимо такі:

- утвердження ІМ як невід’ємного компоненту загальної середньої освіти і наслідування у формуванні змісту іншомовної освіти європейських традицій;
- визнання керівництвом округи високої освітньої цінності вивчення усіх ІМ – як класичних, так і нових – і рівноцінного їх значення у навчальному процесі;
- збільшення частки навчального часу, відведеного Статутом гімназій і прогімназій 1864 р. на вивчення ІМ як у класичних, такі і в реальних гімназіях;
- однаковість методичних підходів і навчальних прийомів у навчанні класичних і нових мов;
- переважання серед традиційних методів навчання ІМ текстуально–перекладної методики, яка ґрунтувалася на роботі зі зв’язним текстом, смислового й лексичного його аналізу, перекладі на російську мову, ознайомленні учнів з

літературою, історією та культурою країн, мова яких вивчалася;

- активні пошуки альтернативних до традиційної перекладної методики підходів у навчанні ІМ, у тому числі запозичення зарубіжних методичних ідей, особливо з Німеччини (генетичний метод Магера, метод Робертсона);

- відрядження керівництвом КУО вчителів ІМ за кордон для ознайомлення з організацією, змістом, методикою, засобами навчання цих мов, співвідношенням вивчення рідної й ІМ у тамтешніх середніх навчальних закладах;

- розгортання мережі закладів жіночої середньої освіти, у яких нові мови виступали необов'язковим навчальним предметом, і початок формування цілей, змісту і методики викладання ІМ у них, відмінних від чоловічих середніх навчальних закладів.

2.2. Іноземні мови як основа загальної освіти на етапі посилення класицизму в середній школі (70–ті – 80–ті рр. XIX ст.)

Другий етап розвитку вітчизняної іншомовної освіти (1871–1889 рр.) у середніх навчальних закладах КУО проходив під впливом панування зовсім протилежних першому етапові ідей щодо цілей і змісту середньої загальної освіти.

Найбільш важливого значення в діяльності чоловічих класичних гімназій після прийняття Статуту 1871 р., мало введення в дію нового навчального плану, який уперше був уніфікованим для всіх навчальних закладів. Особливістю цього навчального плану було закріплення домінуючого положення у змісті гімназійної освіти за стародавніми мовами. Директорам, інспекторам і викладачам гімназій було вказано на те, що "особлива турбота повинна бути спрямована на забезпечення якомога більшої успішності викладання стародавніх мов, як основного предмета гімназійного курсу, за допомогою якого учні переважно розвиваються і дозрівають для самостійного вивчення наук" [294, арк. 8].

За Статутом 1871 р. було суттєво збільшено кількість уроків на вивчення латини (на 10) і грецької мови (на 12 уроків), що склало відповідно 49 та 36 тижневих уроків в усіх класах класичної чоловічої гімназії, а число уроків нових ІМ залишилося без

змін – 19 [224а, с. 38] (Додаток А.2). На відміну від латини, яка викладалась протягом усіх восьми років навчання, вивчення грецької мови починалось з третього класу і тривало шість років по 5–7 уроків на тиждень у кожному класі (тривалість уроку у цей період складала 55 хвилин). Вивчення грецької мови мало в найближчі роки стати обов'язковим, оскільки з 1876 року ніхто без знання цієї мови в обсязі гімназії не міг би вступити до Університету [287, арк. 43зв.].

За даними 1872 року, в КУО налічувалося 10 міністерських чоловічих гімназій: 1 – а Київська, 2–а Київська, Кам'янець–Подільська, Немирівська, Ніжинська, Лубенська, Новгород–Сіверська, Житомирська, Чернігівська, Полтавська; 5 прогімназій: Золотопільська, Київська, Києво–Подольська, Глухівська, Острозька [287, арк. 61]. Стан навчання у них значною мірою залежав від фінансування. Як свідчить статистика, на утримання чоловічих гімназій КУО від держави надходило 45% необхідних коштів. Серед інших джерел їх утримання були: плата за навчання (близько 26%), плата за утримання пансіонерів при гімназіях (понад 11%), відсотки з капіталів (коло 7%), різноманітні пожертви (близько 5%), суми земств (трохи більше 2%), суми міських товариств (близько 2%) [174, с. 6]. Через фінансові утруднення часом доводилося відмовлятися від викладання, зокрема, ІМ. Так, у Глухівській прогімназії у вересні 1872 р. зовсім не викладалася грецька мова, бо бракувало коштів, які надходили від земства, на оплату праці викладача [287, арк. 103].

Рівненська і Білоцерківська реальні гімназії, відповідно до прийнятого 15 травня 1872 р. Статуту реальних училищ і припису попечителя КУО (1872), були перетворені в реальні училища. Вони склалися з 6–ти класів, але могли мати 7–й додатковий клас, що давало їх випускникам право вступу до вищих технічних закладів. У процесі реорганізації VI і VII класи колишніх гімназій залишалися при училищах без змін. Навчальні предмети в I–V класах залишалися тими ж, що й у реальних гімназіях (за винятком введення письмоводства й книговодства у комерційних відділеннях) [287, арк. 734зв.].

Пріоритетне положення стародавніх мов у гімназійній освіті закріплювалося, крім відповідного навчального плану, ще й поступово запровадженою традицією призначати на найбільш авторитетні і впливові у гімназіях посади директорів,

інспекторів і класних наставників переважно викладачів латинської та грецької мов [189, с. 533]. Конкретні цифри на підтвердження цього вже наводилися в п.1.3.

Вивчення нових мов розпочиналося з другого класу, а не з першого, як за Статутом 1864 р., щоб не доводилося з першого класу вводити одночасно три граматичні системи (російської, латинської і нової мов) [6, с. 291]. Недоцільним вважалося також одночасно розпочинати вивчення двох нових мов. Рекомендувалося розпочинати з французької (а не з німецької, як раніше) і лише після цього переходити до німецької. Учні могли вивчати одну або дві нові мови, обов'язковою ж була одна, на вибір учнів. У цілому ж, якщо загальна кількість уроків, що виділялась на вивчення всіх предметів у всіх класах класичної чоловічої гімназії, дорівнювала 206 або 225 (за умови вивчення двох нових мов), то кількість уроків, що призначались для вивчення класичних і нових ІМ, складала більше половини навчального часу (104 з 206 для учнів з однією новою мовою та 123 з 225 для учнів з двома новими мовами), тобто 50 – 55%.

У викладанні стародавніх мов за новими програмами на перше місце висувалося вивчення граматики. Граматика проголошувалася стрижневим елементом вивчення мови, призиваним розвивати мислення, формувати гнучкість розуму ("гімнастика для розуму") і загальну гуманітарно-філологічну культуру. Насправді навчальний процес виявився завантаженим формальними граматичними вправами і зубрінням латинських і грецьких вокабул. Читання творів стародавніх авторів також підпорядковувалося граматичним цілям.

Відповідно до нового навчального плану і міністерських інструкцій, гімназії округи розробляли навчальну програму, структурували вивчення граматики кожної з ІМ, встановлювали перелік творів авторів та текстів для опрацювання гімназистами, визначали завдання для вправлення учнів. Наприклад, за навчальною програмою Чернігівської гімназії на 1872 р., у I–III класах з латинської мови вивчалася етимологія (морфологія) і синтаксис; у IV–VIII класах розглядалася "детальна граматика"; у всіх класах планувалися письмові вправи та переклад творів певного автора (I–III класи – Корнелія Непота, IV – Юлія Цезаря, V – Салюстія та Овідія, VI – Цицерона та Енеїди, VII – VIII – Тита Лівія та Енеїди) (Додаток В.1). З граматики

грецької мови у III–IV класах розглядали етимологію, у V–VIII – синтаксис та повторення граматики; так само у всіх класах виконували письмові вправи і переклад уривків з творів (IV клас – Анабазис, Одісея; V–VI – *Memorabilia*, Одісея, Геродот, Платон; VII – Платон, Іліада; VIII – Софокл, Іліада) [209, с. 308]. У Золотопольській прогімназії з латинської мови у I класі виконувалися такі письмові роботи: а) надиктовування легких речень, складених з вивчених слів; б) переклад надиктованих у класі фраз з російської мови на латину і навпаки. В II класі учні повинні були, крім того, швидко записувати фрази, що складалися в класі; вивчення граматики мало закінчуватися в V класі; VI і VII класи відводилися на читання творів класиків античної епохи [309, арк. 23].

Проте читання стародавніх авторів, відповідно до нового навчального плану, значно скорочувалося або вивчалось дуже стисло. Скажімо, на уроках у IV класі учні 2-ї Київської гімназії обмежувалися виключно перекладом у класі творів Непота. А в VI й VII класах було пропущено курсорне (швидке ознайомлювальне) читання латинських авторів (*lectio cursoria*), яке в попередній програмі вважалося необхідним для набуття учнями умінь вільно розуміти більш легкі тексти і накопичувати літературний та історичний матеріал, що міг знайти застосування у їх власних письмових творах. У той самий час перелік творів грецьких авторів у VII класі був завеликим (Ксенофонт, Гомер, Платон), що заважало зосередженому й ґрунтовному їх вивченню [309, арк. 37зв.].

Оскільки не все в навчальних планах з мов могло бути одразу застосовано до відповідних класів гімназії, спостерігалися деякі відступи від запропонованих у них вимог. Зокрема, як слідує зі звітів гімназій КУО за 1872 рік [287, арк. 219–220], відступи у викладанні латинської мови пояснювалися тим, що учні середніх і старших класів гімназії у нижчих класах попередньо мали значно меншу кількість уроків з латинської мови, ніж вимагалось Статутом 1871 р. По-друге, вказувалося на те, що за попередніми програмами вимагалось знання латинської мови у значно меншому обсязі, внаслідок чого виявилось, що учні кожного класу опрацювали до цього значно менше матеріалу, ніж встановлювалось за планом. Тому було два виходи: або учням проходити матеріал кожного класу без достатньої підготовки,

або спочатку заповнити прогалини у знаннях учнів кожного класу, і тільки після цього приступати до виконання нового навчального плану. У 1-й Київській гімназії скористалися другим виходом, внаслідок чого учні в I класі пройшли менше етимології, а в II класі, відповідно, було призначено більше уроків на граматику (4 уроки замість 2 за планом) і скорочено час на опрацювання творів з хрестоматії. Так само частину неохопленого в II класі граматичного матеріалу було перенесено в III клас, де для виконання цього завдання було пересуното читання одного з легких авторів на друге півріччя. Разом з тим учні були змушені вивчати синтаксис за дуже коротким навчальним курсом. Загалом, усі уроки, відведені в 1-му півріччі 1872/73 навчального року в III класі на латинську мову, присвячувалися вивченню граматики і письмовим вправам на закріплення граматичних правил. Лише в другому півріччі два з 5-ти тижневих уроків було відведено на читання творів Корнелія Непота, а на інших трьох уроках учні продовжували вправлятися усно й письмово в граматиці [287, арк. 222–223].

Подібна ситуація склалася й у IV–VII класах, де гімназисти не встигали засвоїти вказаний навчальною програмою матеріал, оскільки, наприклад, учні на той час IV класу свого часу в I та II класах мали лише 9 уроків латинської мови замість визначених новими планами 15-ти і тому мали рівень знань значно нижче встановленого новим Статутом. У зв'язку з цим доводилося на граматику з письмовими вправами відводити більше уроків, ніж передбачалося навчальною програмою і знову переносити вивчення творів (прозових і поетичних) на наступні класи. Наприклад, у IV класі 2-ї Київської гімназії взагалі відмовилися від виконання запланованого новою навчальною програмою, бо, замість цього, доганяли граматичний матеріал і читали авторів, що відповідали III класу; а в V класі замість запланованих 800 віршів з Овідія читали лише 500 [287, арк. 311–312].

Як бачимо, введені відповідно до нового гімназійного Статуту значне збільшення в навчальній програмі обсягу граматичного матеріалу зі стародавніх мов привело до скорочення часу на читання творів латинських авторів і погіршення рівня володіння синтаксисом латинської мови. Гімназії, які стали суто класичними, на практиці ледве встигали познайомити учнів з усіма класичними

авторами, внесеними в нову навчальну програму. Крім того, суттєве збільшення кількості уроків і вимог до обсягу обов'язкового для засвоєння навчального матеріалу одразу знизило успішність. Показовими є такі цифри результативності випускних іспитів у класичних чоловічих гімназіях КУО у 1872 р.: з 218 учнів 7–х класів 9–ти гімназій атестати про успішне завершення гімназійного курсу отримали лише 27 осіб, а 158 учнів було залишено на другий рік. Подібна картина була й по іншим учбовим округам Російської імперії [198, с. 66].

Зміни, внесені до змісту навчання граматики грецької мови, також виявилися занадто складними для виконання. Так, з того ж звіту 1–ї Київської гімназії за 1872 рік дізнаємося, що на основі навчального плану, до курсу IV класу було віднесено вивчення другої частини грецької етимології (узгодження), систематизацію правил правопису, читання творів Ксенофонта; у V класі мало завершуватися знайомство з етимологією, а також слід було приступити до читання творів Гомера. Проте такі вимоги не піддавалися виконанню, оскільки, наприклад, учні V класу до того вивчали грецьку мову лише 1 рік, а учні IV класу в попередньому класі охопили значно менше вказаного в навчальній програмі матеріалу. Як наслідок, доводилося переглядати курс вивчення грецької мови як за кількістю годин на граматику, так і за розподілом видів роботи, а саме: виключити в IV класі читання Ксенофонта і обмежитися творами з хрестоматії; в V класі відмовитися від знайомства з іонічним діалектом і читанням "Одісеї" Гомера – твору, який насправді був дуже важливим для розвитку загальної ерудиції гімназистів і виховання їх на зразках грецької міфології. Висловлювалося лише сподівання, що в VI класі гімназисти зможуть без ускладнень перекладати Гомера і Геродота, вивчивши попередньо особливості іонічного діалекту [287, арк. 224 зв–225]. Про подібні відступи від запланованого новою навчальною програмою звітували й інші гімназії КУО [287, арк. 312–313]. Таким чином, навчальна програма з грецької мови позбавляла вивчення цього предмету значного загальноосвітнього впливу.

Зміщення центру навчальної роботи на уроці з роботи над текстом на роботу над граматичними формами привело до зміни методу викладання стародавніх мов.

Протягом 70–х–80–х рр. XIX ст. перевага була надана граматико–перекладному методу – як більш відповідному класичному характеру й цілям гімназії. Основний зміст граматико–перекладного методу, розробленого в західно–європейських країнах Й. Мейдінгером, Й. Зейденштюккером, Г. Оллендорфом та ін., становило вивчення граматики у вигляді правил, заучування слів і широке використання перекладу з іноземної мови на рідну та навпаки. Переважна частина часу на уроці іноземної мови зосереджувалася на засвоєнні й повторенні граматичних правил – як "розумовій гімнастиці". Головним матеріалом, на якому будувалося навчання, було письмове мовлення – графічний текст. Основним засобом семантизації і засвоєння мовного матеріалу слугував переклад. Перед учителями стародавніх мов ставилося завдання вправлення учнів у письмових роботах, а перевірка ними таких робіт заохочувалося за допомогою особливих винагород [189, с. 528]. Письмові роботи мали вигляд так званих "екстемпоралія" (extemporalia) – перекладів з російської мови на латинську та грецьку, які були побудовані на граматичній казуїстиці, наміреному позбавленні речень, що перекладалися, смислу задля концентрації уваги учнів на граматичних формах, у результаті чого такі речення не здійснювали ніякого загальноосвітнього впливу. У літературі знаходимо свідчення того, що безпомилкове виконання латинських і грецьких екстемпоралій нелегко давалося навіть багатьом викладачам [42, с. 80].

Цей метод механічно переносився з викладання класичних мов на нові. Теоретичною основою для такого переносу був поширений протягом тривалого часу загальнолінгвістичний погляд, що в основі всіх мов лежить одна мова, "що форми і слова однієї мови точно збігаються з формами і словами іншої мови і можуть бути механічно замість них підставлені" [53, с. 15].

Не всі підручники й посібники, що використовувалися в шкільних навчальних закладах, оцінювалися позитивно діючими викладачами. Наприклад, підручник з латинської мови Кюнера отримав у 1–й Київській гімназії характеристику абсолютно непристосованого до дитячого віку, а зусилля перекладачів і зміни, внесені ними до підручника, остаточно перетворили його на "перешкоду" у вивченні цього навчального предмета [287, арк. 224зв.–251]. За відгуками

вчителів–практиків, що працювали у гімназіях КУО, у багатьох місцях цьому підручнику бракувало логіки у викладі матеріалу, особливо приміток і винятків з правил, що значно ускладнювало вивчення граматичних правил. Підручник був перевантажений найдрібнішими виключеннями з правил, перекладами на латинську, які, до того ж, були розташовані так, що перш ніж приступати до перекладів на латину, учень мав ґрунтовно ознайомитися з усіма розділами синтаксису, знати всі головні й другорядні правила й виключення з них. Крім того, підручники латинської мови, особливо для молодших класів гімназій, оцінювалися як такі, що зовсім непристосовані до російської мови, оскільки в своїй переважній більшості були "більш чи менш вдалимими компіляціями німецьких керівництв" [287, арк. 776]. Тому педагоги почали говорити про необхідність створення нових підручників з латинської мови, позбавлених багатослівності – головного недоліку тогочасних навчальних книг – і більш пристосованих до вимог нового навчального плану.

Відповідно до вимог Статуту 1871 р., навчальний матеріал з іноземної мови структурувався за концентричним принципом. Наприклад, вивчення етимології і синтаксису мало здійснюватися не у послідовності розташування тем у відповідних систематизованих наукових підрозділах, а від простішого до складнішого, з врахуванням віку і рівня розвитку дітей і з повторним розглядом певних тем у наступному класі, де вчитель мав поступово розширювати теоретичні знання і практичні уміння учнів з цих тем. При цьому спочатку розглядався найбільш важливий матеріал, а другорядний відкладався на пізніший час [135, с. 40].

У такому вигляді навчальні програми проіснували до 1877 р., коли в них були внесені невеликі зміни у зв'язку з введенням у гімназіях VIII класу, зокрема, було трохи розвантажено матеріал із стародавніх мов у I і IV класах і дещо зміщені акценти з граматики на культурознавчий аспект (читання авторів) при вивченні французької і німецької мов [42, с. 127, 135].

Домінування класицизму у чоловічих гімназіях відчутно гальмувало якісне вивчення нових ІМ. У пояснювальній записці до навчальних планів за Статутом 1871 р. щодо цих дисциплін зазначалось: "Нові мови ... у загальному складі

гімназичного курсу мають значення другорядне. Сприяючи, без сумніву, ... розумовому розвитку учнів, вони, головним чином, повинні служити засобом для набуття учнями таких знань, які є складовою загальної освіти, разом з тим відкривають можливість користуватися ученими і літературними творами Заходу" [200, с. 341]. У цьому можемо переконатися на прикладі матеріалів засідань Управління КУО та результатів перевірок навчальних закладів протягом 70-х– 80-х років, з яких слідує, що у чоловічих гімназіях цим мовам не надавалося належної уваги. Зокрема, бракувало учителів нових мов, тому викладання мов часом доручалося нефахівцям чи особам без дозволу на викладання. Для прикладу, у 1871 р. у Новгород–Сіверській гімназії викладання французької мови було розподілено між учителем арифметики Воробйовим та інспектором гімназії Франценом, який, до того ж, читав німецьку мову [309, арк. 29]. А у Прилуцькій 6-класній прогімназії навіть через десять років після прийняття Статуту 1871 р. французьку мову читав учитель Лякав, який не мав свідоцтва про отримання звання вчителя середніх навчальних закладів і чиї учні демонстрували посереді успіхи з мови [305, арк. 1а].

Продовжувала давати негативні наслідки проблема неволодіння іноземцями–вчителями нових мов російською мовою. Так, у звіті Золотопільської чоловічої прогімназії за 1872 рік недостатні знання учнів з французької мови пояснювалися тією обставиною, що вчитель цієї мови К. Кор'яна погано знав російську мову [287, арк. 114]. Про цей його недолік згадувалося й у наступні роки.

З результатів аналізу засідань Ради при попечителі КУО на початку 70-х років XIX ст. слідує, що у викладанні нових мов у класичних гімназіях у цей час все-ще застосовувався аналітичний (лексико–перекладний, а не граматико–перекладний, як у викладанні класичних мов) метод, який, утім, вже оцінювався керівництвом округи не як задовільний, що було типовим для попереднього етапу розвитку іншомовної освіти, а як "навіть чи зручний у громадських навчальних закладах", особливо якщо навчання відбувалося за підручником, що не відповідав цьому методові – не був "систематично складений у цьому дусі" [309, арк. 37]. Поступово зі змісту нових мов услід за викладанням класичних мов також починає зникати

культурологічний елемент, пов'язаний з читанням літературних та історичних текстів, і, навпаки, зростає частка вправління у граматиці [309, арк. 38].

Підручники з нових мов для чоловічих гімназій на початку 70-х років також не задовольняли програму викладання таким чином, щоб одного підручника було достатньо для виконання навчального плану. У прогімназіях і гімназіях КУО нерідкими були випадки, коли, щоб дотримуватися послідовного введення матеріалу, доводилося змінювати кілька підручників. Так, наприклад, у Златопольській прогімназії німецька мова викладалася у трьох класах за чотирма різними підручниками: авторства Керновіуса, Кейзера, Фішера і Масона [309, арк. 23зв.].

Слід також указати на ще одну проблему, яка виникла в організації навчальної справи у класичних гімназіях після 1871 р. Справа в тому, що вчителі гімназій, які в попередні роки мали змогу опрацювати весь навчальний матеріал у класі (у тому числі зі стародавніх мов), тепер, коли виникала необхідність постійно наздоганяти на уроці нову навчальну програму, переносили необхідність детального вивчення матеріалу на самих учнів. Дітям, особливо молодших класів, тепер доводилося особливо складно, бо значно збільшувалося навантаження на них у позаурочний час, пов'язане з самотійним вивченням у домашніх умовах того матеріалу, який раніше добре розтлумачувався вчителем на уроці. Назривала проблема перевантаження учнів, яка супроводжувалася загальним зниженням успішності, особливо якщо враховувати значне зростання в новій навчальній програмі вимог і розширення обсягу навчального матеріалу.

На підставі §56 Статуту 1871 р. у чоловічих класичних гімназіях вперше почало практикуватися поєднання викладання одним викладачем кількох предметів (особливо у молодших класах) – з метою досягнення більшої успішності викладання за рахунок більшої єдності у навчанні споріднених дисциплін і взаємного сприяння одного предмета іншому. В обіг вводилася "покласна" система навчання, при якій предмети, що належало вивчити в тому чи іншому класі гімназії, могли не виділятися як окремі навчальні дисципліни, а утворювали конгломерати суміжних дисциплін, що викладалися одним учителем, який за рахунок встановлення міжпредметних зв'язків (що називалося "органічним раціональним

викладанням" [309, арк.] заощаджував час на тлумаченні відомих понять. У класичних гімназіях КУО це здебільшого набуло форми викладання одним викладачем російської і латинської чи грецької мов, латини і грецької, латини й історії, історії і географії, двох нових мов. А в Новгород–Сіверській гімназії латинська мова у II класі викладалася учителем географії [309, арк. 29].

Суміжне викладання стародавніх мов з російською мало на меті випереджуюче ознайомлення учнів з граматичними формами російської мови як основою для засвоєння граматики інших мов. Проте досвід реалізації цієї міністерської вказівки на практиці засвідчив, що вона виявилася непродуманою, не враховувала відмінності у вимогах навчальних програм з поєднаних дисциплін та деякі регіональні чинники. Наприклад, з протоколу засідань педагогічної ради Немирівської чоловічої гімназії за 1871 р. слідувало, що "діти, які не вміли розрізняти у російській мові частин мови, відмінювали латинською!" [309, арк. 20].

На заваді успішному впровадженню поєданого викладання російської і стародавніх мов стояв і той факт, що для більшості населення, що проживало в КУО, рідною була не російська, а українська мова. Тому гімназисти, серед яких значну частину становили учні "не російського походження", були "мало знайомі з формами й способами вираження своїх думок російською мовою" [309, арк. 22]. Крім того, типовими були ситуації, як, наприклад, у Златопольській прогімназії, коли серед особового складу важко було знайти викладачів, що рівною мірою володіли і російською, і класичною мовами [309, арк. 22].

Про аналогічні невідповідності й складнощі доповідало керівництво й інших гімназій КУО. Переважала думка, що викладання предметів треба доручати окремим особам, відповідно до їх спеціальності, або вимагати від учнів, що вступали до I класу, володіння елементарними поняттями з російської граматики, або, врешті–решт, на початку I класу хоча б кілька місяців займатися з дітьми на уроках латинської і російської мови виключно граматикою саме російської мови. Останній захід видавався найбільш зручним і легким у виконанні у тих випадках, коли латинська й російська мови викладалися одним учителем [309, арк. 41зв].

Поєднання викладання латини й історії, як свідчить досвід 1–ї та 2–ї Київських

гімназій, через нестачу вчителів класичних мов нерідко відбувалося в особі вчителів–істориків, для яких латина не була предметом спеціального вивчення в університеті і які тому не могли забезпечити високу якість викладання [309, арк. 35зв.].

Щодо викладання двох нових мов одним вчителем зустрічаємо коментарі на зразок зроблених педагогічною радою Житомирської гімназії, що хоча викладання цих предметів за змістом програми і йшло паралельно, проте не для всіх учнів обидві мови були обов'язковими, тому таке об'єднання виявлялося неможливим [309, арк. 27].

Отже, можемо зробити висновок, що наміри МНО покращити рівень підготовки учнів класичних гімназій з класичних і нових мов завдяки поєднанню споріднених навчальних предметів у досліджуваній період не дали очікуваного успіху через низку причин: а) невідповідність послідовності вивчення граматичних явищ у російській та інших мовах; б) брак учителів, що добре володіли б одночасно двома навчальними дисциплінами; в) різний склад мов, які вивчалися учнями одного класу; г) нехтування регіональними чинниками.

Труднощі у поєднанні викладання стародавніх і російської мов в особі одного викладача відчувалися впродовж усього часу дії Статуту 1871 р.

Кількість класичних чоловічих гімназій і прогімназій КУО протягом 70–х – 80–х років постійно зростала. Так, на 1 січня 1874 р. у КУО налічувалося 11 чоловічих гімназій [83]. У 1874 р. була відкрита гімназія у Прилуках [297, арк. 239]. У 1879 р. в окрузі було 11 гімназій і 7 прогімназій [287, арк. 768]. У 1885 р. Білоцерківське реальне училище було перетворено в класичну гімназію. У 1887 р. до складу середніх закладів КУО входило 15 чоловічих гімназій і 7 прогімназій [294, арк. 15].

У ліцеї князя Безбородька, який на той час зосередився суто на підготовці до діяльності у сфері вітчизняного законодавства, вивчалися лише французька й німецька мови, які викладалися вчителями відповідних мов Ніжинської гімназії [287, арк. 4–5]. Вивчення цих мов у ліцеї мало більше практичне значення, ніж у інших чоловічих гімназіях, оскільки його студенти мали доповнювати отримані на теоретичних лекціях знання знайомством з юридичною практикою, кримінальними, цивільними і політичними процесами за публікаціями у різних

періодичних виданнях, у тому числі закордонних, а також подати письмовий твір на основі оригінальної чи перекладеної статті іноземного автора [287, арк. 7–9]. Тобто вивчення ІМ відбувалося з ухилом у майбутню професійну діяльність.

У колегії Павла Галагана, відкритій у м. Києві в 1871 р., всі випускники якої одержували право вступу до університету на однакових підставах з випускниками класичних гімназій, викладалися обидві стародавні мови, причому грецька мова викладалася лише для бажаючих, яких виявилось в перші роки її існування менше половини (за даними на 1 січня 1873 р., у складі двох класів, що відповідали V й VI класам гімназії, 16 з 33 учнів вивчали грецьку) [287, арк. 43–46].

Хоча викладання ІМ у руслі класичної системи середньої освіти усіляко укріплювалося й контролювалося МНО, окремі учителі стародавніх мов чоловічих гімназій КУО на місцях намагалися внести в цей процес такі педагогічні прийоми, які б запобігали перевантаженню учнів та викликали в них інтерес до предмета. Наприклад, викладаючи латину учням перших двох класів Золотопольської чоловічої прогімназії, учитель Стрижевський намагався опрацьовувати матеріал на уроці так, щоб гімназисти якомога більше засвоювали в класі; доповнював граматичні вправи у перекладі усним завданням на складання легких речень з відомих їм слів і поступове розширення цих речень за рахунок слів–додатків і означень; постійно порівнював при перекладах склад російської мови з особливостями латини; читав з дітьми легкі байки й оповідання. Тобто, він намагався "оживити" формалізоване вправляння в граматичних правилах і перекладах за рахунок завдань пізнавального характеру, усного мовлення, врахування вікових потреб учнів [287, арк. 118]. У Немирівській чоловічій гімназії учитель латинської мови у старших класах Поплавський відзначився тим, що на своїх уроках звертав увагу "не тільки на граматичну частину, але й на історичні пояснення". Цим він заслужив на окрему похвалу від помічника попечителя КУО, котрий інспектував гімназію у березні 1883 р. [291, арк. 2]. Наприкінці 80–х років у цій же гімназії викладав латинську мову у IV класі вчитель Л. Воеводський, який блискуче застосовував багато нетрадиційних прийомів, що викликали інтерес в учнів до уроку, вчив їх самостійно висловлюватися латинською мовою [295, арк. 35].

З початку 80-х років письмові переклади як форма підсумкового контролю знань учнів зі стародавніх мов почали втрачати своє вирішальне значення при переведенні з класу в клас. У випадку незадовільної оцінки за письмову роботу учень міг виправити її на усному іспиті. За результатами оглядів у 1882–1884 роках іспитових письмових робіт зі стародавніх мов випускників гімназій КУО було виявлено переважно проблеми у володінні синтаксисом і фразеологією латинської мови та не тільки синтаксичні, але й етимологічні (морфологічні) помилки з грецької мови. Морфологічні помилки стосувалися переважно вживання дієслівних форм, а синтаксичні – керування відмінками й побудови підрядних речень. Кращі знання з латинської мови давали Ніжинська, 1-а й 3-я Київська, Новгород–Сіверська гімназії і колегія Павла Галагана; з грецької мови – Ніжинська, Полтавська, 3-я Київська гімназії і колегія Павла Галагана. Чернігівська гімназія була найслабшою як з латини, так і з грецької мови [310, арк. 45, 47, 93–95, 134–136].

Інспектори КУО на початку 80-х років відзначали також поступове підвищення успіхів учнів з грецької мови, порідшення в письмових роботах гімназистів грубих помилок, що пояснювалося покращенням якості підручників і навчальних посібників для середніх навчальних закладів [310, арк. 136].

Не останню роль у цьому процесі зіграв той факт, що на зміну закордонним підручникам зі стародавніх і нових мов почали приходити навчальні книги вітчизняних авторів, у тому числі викладачів гімназій КУО, краще пристосовані до вікових і програмних вимог вітчизняних гімназій, розраховані на порівняння іншомовних явищ з російською мовою: "Концентричний підручник французької мови" Ігнатовича, "Практичний курс німецької мови" Крафта (учителя німецької мови Золотопільської прогімназії), "Книга для читання і перекладів з німецької на російську мову" Масона, "Короткий синтаксис грецької мови" Страхова, підручник з латинської мови Виноградова та ін.

Надмірне захоплення граматиною, формальне вправляння в письмових перекладах з російської мови на стародавні окремих фраз, штучно скомбінованих уривків чи беззмістовних речень; зведення уроку до аналізу етимологічних форм і синтаксичних зворотів поступово витіснило з навчального процесу культурологічний

компонент, бо залишило на другому плані читання і тлумачення творів стародавніх авторів, знайомство зі старожитностями. Навчальні тексти служили, головним чином, матеріалом для усного і письмового вправлення у морфології і синтаксисі.

Такий зміст іншомовної освіти наприкінці 80-х років XIX ст. отримав, крім усього іншого, ще й політичне звучання. Так, за результатами аналізу матеріалів, що надходили до МНО від керівництва учбових округ, і поліцейських повідомлень, у деяких з навчальних закладів КУО було виявлено впливи антиурядової пропаганди й загальне падіння дисципліни. Наводилися дані, що з числа молодих людей, котрі останнім часом знаходилися під впливом такої пропаганди, близько 60% припадало на випускників середніх навчальних закладів саме цієї округи [295, арк. 12]. З цієї причини таємним радником, головою Ученого комітету О. Георгієвським було проведено ревізію навчальних закладів округи. 27 серпня 1887 року на нараді під його головуванням, проведеній у 2-й Київській гімназії, О. Георгієвський висловив тверду впевненість у тому, що головним заходом протидії шкідливим впливам може й повинна стати "правильна постановка викладання стародавніх мов у наших гімназіях" [Там само]. Він, насамперед, наголосив, що завдання класичної освіти виконується "невірно, занадто вузько, однобоко", що "мало не виключна увага звертається на граматику на шкоду іншим сторонам викладання", що знання давніх мов і літератури справедливо вважається "найкращим засобом для розвитку розумових здібностей, естетичного почуття, почуття честі й обов'язку, любові до батьківщини і для формування сили волі й характеру", викладання мов має відбуватися "живо й захоплююче", а читання авторів не повинне бути "збіркою граматичних прикладів", що читання авторів має бути "саме для себе" і граматика повинна бути не послаблена, а "тільки скорочена в деяких частинах" [295, арк.12–14]. У своїх коментарях директори і вчителі гімназій, що були присутні на засіданні, висловили цілу низку міркувань, які сходилися в тому, що в гімназіях встановилося засилля граматики, яке не йде на користь розвитку дитини й досягає результатів, прямо протилежних очікуваному, тобто набридає учням і породжує відразу до стародавніх мов. Зокрема, прозвучали думки, що вивчення мови має слугувати не лише розвитку абстрактного мислення, але й

"вводити учнів в сферу почуттів, бажань, духовної діяльності людини". Помічник попечителя округу І. Ростовцев зауважив, що латинські автори "відрізняються сухістю й трудністю" і тому перш ніж приступати до читання авторів, слід ввести учнів у коло ідей, понять і почуттів письменника. Учитель гімназії Г. Антонюк висловив потребу у спеціальному посібнику з грецької і римської літератури, який би містив біографії авторів, твори яких читаються в гімназіях, та інші відомості, які вимагаються навчальними планами. Багато інших викладачів пропонували скоротити вивчення граматики, а виграний час використати на ознайомлення з авторами.

У подальших зустрічах інспектуючого з керівним і викладацьким складом інших гімназій КУО ним було висловлено ще кілька порад, зокрема: більше уваги звертати на лексичний склад уроку, засвоювати з учнями якомога більше слів, через нестачу яких учням нецікаво читати і важко орієнтуватися в творах авторів; супроводжувати читання творів літературними поясненнями, які б допомагали учням досягнути "духа автора", його світогляд; створювати учням умови для більшої самостійності і свідомого мислення у роботі з матеріалом; заохочувати увесь клас до роботи на уроці; запроваджувати таку форму роботи, як підсумовуюча передача учнями змісту перекладеного тексту латинською мовою (*Summavium*) чи російською мовою (при читанні творів грецьких авторів, особливо історичних); давати учням заучувати на пам'ять уривки з текстів, які вирізняються за своєю красою, оригінальністю чи дотепністю думки; викладачам □ з більшим натхненням і любов'ю ставитися до своєї справи; ставити собі за мету при викладанні стародавніх мов розвивати учнів у розумовому, моральному, естетичному й літературному відношенні і таким чином "робити їх людьми зрілими й здатними до розуміння й засвоєння пропонованого їм університетського курсу" [295, арк. 31–37].

Доцільна методична послідовність роботи на уроці стародавньої мови в старших класах при читанні авторів описувалася так: перш за все учитель при закритих книгах і зошитах перевіряє знання учнями слів, їх етимологічних форм і особливостей (20 хвилин); потім учні розкривають книги і слідує роз'яснення важких місць і особливого значення слів; після того як увесь уривок пояснено, вчитель ставить завдання перекласти його частинами і розказати зміст

перекладеного, при цьому слід давати літературні й історичні пояснення; після завершення перекладу уривку учням треба, не читаючи тексту уривка, знову перекласти його правильною літературною мовою. При читанні латинських авторів, особливо Цезаря, рекомендувалося передавати зміст перекладеного спочатку російською мовою, а потім латиною [295 арк. 68].

Узагальнюючи ці поради, можемо сказати, що вони спрямовувалися на внесення суттєвих змін у зміст і методику викладання стародавніх мов у класичних гімназіях. Вони, по-перше, засвідчили найважливішу суперечність розвитку іншомовної освіти протягом 70–х–80–х років XIX ст. – між намаганнями надати стародавнім мовам пріоритетного значення в загальній середній освіті і неможливістю досягти бажаного освітнього, розвивального і виховного результату від їх вивчення в межах чинного формально–логічного, граматично зорієнтованого і відірваного від культурологічної складової підходу до змісту й методики навчання. По-друге, стало очевидно, що ізолювати учнів від політичного життя й суспільно–політичної активності завдяки навантаженню їх граматичними вправами й перекладами зі стародавніх мов не вдалося. Надання першочергового значення стародавнім мовам з метою не тільки розвивати учнів, але й відволікати їх від "сторонніх" занять, виявилось мало результативним. По-третє, виявилось, що в міністерських колах назріває перегляд установок щодо змісту й цілей іншомовної освіти у класичних гімназіях за Статутом 1871 року.

Крім того, при перевірці чоловічих гімназій було звернено увагу на викладання нових мов у гімназіях. Так само, як і у випадку стародавніх мов, заохочувалася передача змісту прочитаного й перекладеного як у молодших, так і в старших класах, спочатку російською мовою, а потім німецькою чи французькою. Якщо учні відчували труднощі з переказом, слідувало допомогти їм запитаннями. Такий спосіб організації роботи на занятті радився як сприятливий для засвоєння слів і оволодіння правильним мовленням новими мовами. У старших класах наголошувалося на необхідності читання більшої кількості авторів [295, арк. 69].

Попри відчайдушні спроби міністерства, очолюваного Д. Толстим (1866 – 1880), зробити класичні гімназії в очах суспільства єдиним повноцінним закладом

середньої освіти, громадськість і далі не поділяла цієї думки й наполягала на рівності закладів реальної й класичної освіти. За твердженням І. Альошинцева, навіть щойно відкриті реальні училища, не дивлячись на їх технічне забарвлення, викликали завжди більше симпатій, ніж толстовський класицизм. І ніякі зусилля міністерства не могли перебороти цю думку, так само як викликати симпатії до класицизму [6, с. 340]. Тому кількість реальних училищ і учнів у них постійно збільшувалася. Якщо за даними 1872 року, в КУО діяло 2 міністерських реальних училища – Білоцерківське (394 учні) й Рівненське (207 учнів) [287, арк. 61], то в 1887 році їх було вже 8: Київське, Білоцерківське, Кременчуцьке, Могилівське, Новомиргородське, Полтавське, Рівненське, Роменське [294, арк. 15]. Матеріальний стан училищ був достатньо хорошим. Скажімо, приміщення Кременчуцького реального училища було найкращим у цілій учбовій окрузі [291, арк. 17зв.].

У гімназійному Статуті 1871 р. перед реальними училищами ставилася мета надавати своїм учням загальну освіту, "пристосовану до практичних потреб і до набуття технічних знань" [224а]. Випускники реальних училищ позбавлялися права продовжувати навчання в університетах. С. Рождественський порівнював реальні училища за функціональністю із малими чи середніми політехнічними закладами Західної Європи, хоча декларативно вони мали зберігати загальноосвітній характер і не перетворюватися в професійні школи з підготовки до промислових професій [189, с. 534–535]. При виданні в 1872 р. навчальних планів для реальних училищ міністр Д. Толстой ще раз звернув особливу увагу на головну мету цих навчальних закладів – "давати загальну освіту в практичному напрямі" [189, с. 535].

За навчальним планом для реальних училищ (1872), вивчення німецької мови у них розпочиналося з I класу, а другої іноземної мови – з II класу (Додаток А.3). У I–IV класах на німецьку мову відводилося 19 тижневих уроків, на другу іноземну мову – 12. У V–VI класах учні основного відділення обов'язково вивчали одну нову мову (8 уроків), друга мова (6 уроків) пропонувалася за бажанням. Для комерційного відділення обов'язковим було вивчення двох нових мов (12 та 10 уроків відповідно) – як головних предметів комерційного курсу. Наприклад, у Київському реальному училищі з числа 216 учнів III – IV класів у 1882 році обидві

мови вивчало 146 учнів (67%), 70 учнів (32%) – одну лише французьку мову як обов'язкову. Найбільша кількість учнів, що вивчали обидві мови, налічувалася в III класі (82%), у IV класі – до 69%. У V і VI класах, де друга мова була необов'язковою, ці цифри були дещо нижчими (відповідно, до 54% і до 40%), що пояснювалося зростаючим ускладненням обов'язкових предметів з кожним вищим класом [292, арк. 82–83]. У 1884 році відсоток учнів III – IV класів, що вивчали обидві мови не змінився (67%), проте значно зросла кількість учнів, що навчалися одній лише французькій мові – 72% (нагадаємо, що це були колишні учні класичних гімназій і прогімназій, тобто отримуємо ще одне підтвердження падіння інтересу до тогочасної класичної освіти і зростання кількості учнів, що не могли виконати її програму – С.Х.). Одну лише німецьку мову як обов'язкову вивчало 95% учнів. Найбільша кількість учнів, що вивчали обидві мови, налічувалася в IV класі – майже 69% і III класі – 66%, у старших класах цей відсоток становив: у V – 54%, у VI – 48% [293, арк. 29]. У Полтавському реальному училищі на листопад 1885 року кількість учнів, що вивчали обидві мови (202 учні), значно перевищувала число тих, хто вивчав лише одну німецьку чи французьку мови (28 та 4 учні). Загалом у 7 реальних училищах КУО ці цифри становили, відповідно, 659, 773 та 40 осіб (Додаток Д). Отже, з наведених цифр можна зробити висновок, що 45 % учнів реальних училищ КУО були свідомо зацікавлені у володінні двома новими мовами як професійно необхідними і не відмовлялися від другої нової мови у старших класах.

Як зауважує відомий російський знавець вітчизняної історії розвитку навчання ІМ О. Миролібов, цілі навчання нових мов людей, що готувалися у закладах реальної освіти до практичної діяльності, "були визначені з врахуванням корисності тих чи інших умінь" [124, с.10]. Так, відповідно до навчальних планів і зразкових програм реальних училищ (1879), учні, що закінчували основне відділення, мали "без зусиль розуміти статті природничо-історичного й технічного змісту й вести небагатоскладну кореспонденцію цією мовою з предметів загально життєвих і промислових". Від випускників додаткового класу або комерційного відділення вимагалось, "вміння перекладати безпомилково на іноземну мову більш складні

статті й писати невеликі твори на задані теми, переважно загального житейського і технічного змісту, а також і висловлюватися усно мовою, що вивчається, про предмети побутові або з області торгової чи промислової". Крім того, після закінчення комерційного відділення реальних училищ, випускники мали додатково вміти "вільно розуміти комерційне листування, рахунки, векселі та інші торгівельні документи обома мовами, що вивчалися, і перекладати всі подібні папери з російської мови на іноземну". Володіння другою новою мовою вимагалось на рівні "повного розуміння історичного твору і вміння перекладати без грубих етимологічних і синтаксичних помилок з російської мови на французьку чи німецьку легкі статті історичного або загалом розповідного характеру" [227].

Попри значні практичні вміння, які давали реальні училища, відсутність змоги переходити з реального училища до класичної гімназії і, відповідно, вступати до університету, не задовольняла не тільки учнів училищ, їх батьків і громадськість, але й керівників освітньою галуззю в КУО. Тому у жовтні 1881 р. Попечительська рада при КУО, вислухавши думки педагогічних рад і директорів реальних училищ округи з питання зміни Статуту цих училищ, прийняла важливі рішення з цього питання, які були надіслані до МНО. Була висунута ціла низка пропозицій, котрі могли посилити загальноосвітній характер і розширити освітні можливості їх випускників, зокрема: 1) виключити з навчального курсу цих училищ предмети циклу професійної підготовки; 2) надати випускникам реальних училищ право вступати як до вищих спеціальних технічних закладів, так і до фізико–математичних і медичних факультетів університету; 3) продовжити термін навчання з 6 до 7 років та приєднати до них там, де це необхідно, підготовчий клас з тією ж програмою і на тих же підставах, що й підготовчі класи при класичних гімназіях; 4) задля відкриття шляху до університету ввести викладання латини з 3–го чи навіть 1–го класу та деякі інші зауваження. На завершення, висловлювалося побажання закрити професійні відділення додаткового 7–го класу при реальних училищах (хіміко–технічні й механіко–технічні), як несумісні з загальноосвітньою метою, а замість них відкрити в кожній учбовій окрузі вище спеціально–технічне училище, пристосоване саме для підготовки до практичної

діяльності "в сфері різного роду реальних професій" [310, арк. 21–27].

Ухил у посилення загальноосвітнього характеру реальної освіти був на той час негативно сприйнятий МНО, яке висловило свої застереження щодо втрати реальними училищами свого практичного спрямування й перетворення їх на підготовчі школи для отримання вищої технічної освіти. Аби повернути реальні училища до їх прямого призначення – підготовки до практичної промислової діяльності, Міністерство у 1887 р. запропонувало обмежити курс реальних училищ 5 класами, щоб вони відповідали виключно потребам загальної освіти для осіб середнього класу і слугували разом з тим підготовчими закладами для продовження навчання в середніх технічних училищах [189, с. 644]. Цей проект викликав заперечення з боку більшості членів Державної Ради і був перероблений. У результаті, 9 червня 1888 р. було затверджено зміни до Статуту реальних училищ 1872 р., за якими вони залишалися у складі 6 класів, водночас дозволялося за рахунок спеціальних чи місцевих коштів відкривати підготовчі класи; 5-й і 6-й класи, як і раніше, поділялися на два відділення – основне й комерційне; технічні відділення при додатковому класі були скасовані як такі, що не принесли очікуваної користі, але самі додаткові класи залишалися для підготовки до вступу у вищі спеціальні навчальні заклади. За новим розподілом навчальних предметів, у чотирьох молодших класах посилювалося викладання математики й нових мов.

У той час як склад учителів стародавніх мов у класичних гімназіях формувався головним чином з випускників історико-філологічних факультетів російських університетів, серед викладачів нових мов у реальних училищах протягом 70-х – 80-х років XIX ст. переважаючу частину становили іноземці, котрі склали іспит на викладання у російських середніх навчальних закладах, або особи іноземного походження, що осіли в Російській імперії. Наприклад, у складі Київського реального училища німецьку мову викладали Річард Кейхель (мав свідоцтво на звання вчителя), Федір Андерсон (випускник історико-філологічного факультету Університету св. Володимира в Києві); учителями французької мови були Олександр Штрогофер (мав свідоцтво на звання вчителя, викладав також у Київській жіночій гімназії), Фрідріх Декан (мав свідоцтво на звання вчителя) [292,

арк. 94–96]. Французьку мову у Рівненському реальному училищі викладав учитель Г. Клясс [289, арк. 27], а в Кременчузькому – учитель Жокпас [291, арк. 18].

З огляду у 1882–1884 рр. результатів кінцевих іспитових письмових перекладів тексту з нових мов учнів 6–х класів реальних училищ КУО дізнаємося, що кращі знання з німецької мови давали Полтавське (13 учнів) і Роменське (19 учнів) реальні училища. Письмові роботи загалом у всіх училищах були виконані задовільно, лише в Білоцерківському училищі більша частина письмових відповідей була незадовільна і за правильністю, і за охайністю. Рівень знань з французької мови був охарактеризований як недостатньо задовільний. До кращих робіт з французької мови були віднесені відповіді учнів Київського й Роменського училищ, до хороших – Білоцерківського і Рівненського. При цьому, якщо помилки з німецької мови стосувалися головним чином синтаксису й морфології, то з французької мови більшість робіт вказувала на слабе володіння правописом, узгодженням слів і відмінюванням неправильних дієслів [310, арк. 60–62, 96–100]. А при інспекції Кременчузького реального училища в березні 1883 року помічником попечителя КУО було відзначено, що викладання французької мови у ньому було поставлено значно слабше, ніж інших предметів. Виявилося, що учні 4–го класу не вміють навіть читати вголос, оскільки вони незнайомі з правилами вимови французьких букв. Викладач Жокпас пояснив це явище статусом французької мови як необов'язкового предмета, до вивчення якого учні ставляться дуже недбало (мова йшла про основне відділення – С.Х.) [291, арк. 18].

Випускники комерційних відділень реальних училищ у якості іспитової письмової роботи писали комерційного листа. Варто принагідно відзначити, що кількість учнів, які на той рік закінчували комерційні відділення реальних училищ округи була дуже невеликою, наприклад, у Кременчузькому – 3 випускники, у Київському – 4, у Новозибківському – 5, у Білоцерківському – 8. Письмові відповіді учнів комерційних відділень, як правило, були успішнішими, ніж в основних відділеннях. Не останню роль у цьому відігравало те, що кількість навчальних годин у комерційних відділеннях, удвічі переважала основне відділення. Для прикладу, у V класі комерційного відділення Київського реального училища на

німецьку й французьку мови відводилося 6 уроків у тиждень на кожную, а в основному відділенні – 3 уроки (Додаток Г.). Як бачимо, у тогочасних реальних училищах професійно спрямованому вивченню ІМ приділялася значна увага.

Порівнюючи вимоги, які висувалися керівними органами КУО до основних і комерційних відділень реальних училищ, можна зробити висновок, що вимоги до володіння новими мовами учнями комерційних відділень були вищими, ніж в основних відділеннях. Про це свідчить хоча б той факт, що коли в лютому 1885 р. Попечительською радою КУО розглядалося питання про підвищення значення письмових іспитів у гімназіях і реальних училищах, то саме для учнів комерційних відділень було залишено в силі розпорядження міністра народної освіти від 28 квітня 1881 р. про недопуск до усного іспиту тих, хто одержав дві незадовільні оцінки з нових мов на письмовому іспиті [310, арк. 142–145].

При перекладі комерційної кореспонденції учні цих відділень знайомилися з комерційними термінами. Таке поєднання вивчення іноземної мови і професійної термінології додатково потребувало від учителів ІМ володіння знаннями з галузі комерції. Як свідчать звіти про перевірку діяльності реальних училищ КУО в 1875 р., відсутність таких знань не давала змоги учителям нових мов повноцінно пояснювати значення комерційних термінів при перекладі спеціальних текстів. Так, учитель французької мови Рівненського реального училища Г. Клясс, займаючись у V класі перекладом на російську мову комерційної кореспонденції за книгою, написаною французькою мовою, зовсім не знайомив учнів з деякими комерційними термінами, еквіваленти яких у російській мові йому були невідомі. Тому йому було рекомендовано придбати російський варіант цієї книги, виданої п'ятьма мовами, і запозичувати звідти необхідні терміни, за поясненням значення яких звертатися до вчителя комерційних наук [289, арк. 27–27зв.].

Аналіз процесу навчання нових мов у реальних училищах КУО протягом 70–х – 80–х рр. XIX ст., засвідчує, що хоча воно, як і в класичних гімназіях, загалом здійснювалося на основі перекладних методик проте в цих умовах реальні училища округи виявляли більше інтересу до практичної спрямованості іншомовної освіти. Ця думка простежується і в офіційних зверненнях керівництва

КУО до адміністрації реальних училищ з рекомендаціями уникати затеоретизування вивчення мов. Наприклад, у листі до директора Кременчуцького реального училища від 25 червня 1875 р. з канцелярії попечителя КУО читаємо: "Німецька мова, хоча на неї відводиться і багато часу, вивчається погано; викладач нижчих класів п. Кендзерський веде викладання занадто теоретично, що у вивченні мов, і в особливості нижчих класів, абсолютно помилково." [289, арк. 46].

Ще більш виразного практичного спрямування було надано вивченню ІМ у 1888/89 р., коли разом з переглядом навчальних планів і програм реальних училищ сталися принципові зміни і в методиці викладання нових мов. Зокрема, у нових навчальних планах (1889) рекомендувалося використовувати практичний (індуктивний) метод навчання, що було сприйнято як "докорінний переворот в галузі викладання ІМ" [129]. Індуктивний метод ґрунтувався на виведенні граматичних правил із спостережень за живим мовленням, тобто знання правила вважалося менш важливим, ніж відчуття вірного його вживання. Це зовсім відрізнялося від попередніх навчальних програм, в яких граматичне правило було вихідною точкою навчання. У пояснювальній записці до навчальних планів зазначалося: "У молодших двох класах викладання нових мов повинно мати характер методичного вивчення самої мови ... Відділи граматики повинні проходитися не в порядку системи, а в тій послідовності, котра визначається практичними міркуваннями й властивостями фраз і зв'язного тексту, що вивчаються" [227а, с. 26]. Тому робота на уроці мала будуватися не навколо вивчення граматичної системи і граматичних правил, а зосереджуватися на оволодінні мовою, явища якої пояснювалися за допомогою граматики.

Як і в реальних училищах, викладання ІМ протягом досліджуваного етапу у жіночих гімназіях, які з 1870 р. були перейменовані жіночі училища, також відрізнялося від чоловічих гімназій. У навчальних планах міністерських жіночих гімназій (1870), як і в попередні роки, зберігався поділ усіх предметів на обов'язкові й необов'язкові. Хоча нові мови, як і раніше, відносилися до необов'язкових, кількість навчального часу на їх вивчення значно перевищувала чоловічі гімназії, наприклад: на французьку мову відводилося 28 уроків на тиждень у всіх класах, на

німецьку – 23 (проти 19 уроків у чоловічих гімназіях на кожну з цих мов [158, с. 133]. Отже, очевидним є важливе значення, що надавалося володінню новими іноземними мовами у жіночих гімназіях. Такий навчальний план, затверджений у вигляді експерименту на 3 роки, проіснував з невеликими змінами майже до 1905 р.

Відмінності між чоловічими і жіночими гімназіями полягали не тільки у кількості навчальних годин на ІМ, але й у навчальних матеріалах для викладання цих мов. Зокрема, як свідчать звітні матеріали навчальних закладів КУО, учні відповідних класів жіночих і чоловічих гімназій і прогімназій навчалися переважно за різними підручниками. Особливо красномовно свідчать про це факти, коли один і той самий учитель викладав мову у жіночому й чоловічому навчальному закладі одночасно. Скажімо, в усіх 4-х класах Золотопільської чоловічої і жіночої прогімназій німецьку мову на початку 1870-х рр. викладав учитель К. Крафт. При цьому спільним для обох прогімназій був лише підручник граматики Кейзера, інші ж підручники для читання й перекладів були різними для дівчат і хлопців [287, арк. 119, 140]. Серед інших підручників, що використовувалися в розглянутий період у жіночих гімназіях, □ багато книг, написаних у Російській імперії і створених відповідно до вимог перекладу на російську мову. Зокрема, у 1888 р. у Ніжинській жіночій гімназії П. І. Кушакевич в обігу знаходилися такі навчальні книги: "Коротка німецька граматика" Т. Кейзера (у I–III класах), "Практичний курс німецької мови" К. Крафта, "Книга для читання й перекладів з німецької мови на російську" М. Масона (у IV класі), "Збірник статей для перекладів з російської мови на німецьку" Кейзера (у V класі), "Збірник статей для перекладу з російської мови на німецьку" І. Аллендерфа, "Концентричний підручник французької мови" Ігнатовича [310, арк. 234].

Головною особливістю жіночої гімназії цього етапу у порівнянні з попереднім було забезпечення практичних занять для слухачок додаткових 8-х педагогічних класів, відкритих відповідно до цих програм. У цих класах запроваджувалася практика у викладанні, на яку відводився 1 урок на тиждень з кожного предмета в 1-му й 2-му класах гімназій. Архівні документи засвідчують, що в деяких жіночих гімназіях КУО серед таких навчальних предметів були й нові мови. Наприклад, з

журналу засідань попечительської ради КУО за 1889 р. дізнаємося про отримання дозволу Чернігівською жіночою гімназією на введення в додатковому класі практичних занять з викладання французької мови [310, арк. 257зв.]. Такі заняття проводилися під керівництвом викладачів педагогічного класу. Практикантки, за призначенням викладачів, у вільний від власних занять час попередньо відвідували уроки в 1–му й 2–му класах. На заняттях, які вони потім проводили, були присутні всі учениці педагогічного класу. Після кожного уроку його критично розбирали, визначали недоліки й позитивні сторони [287, арк. 317–318]. У такий спосіб учениці 8–го класу готувалися до навчання французької мови після закінчення гімназії.

За навчальними планами, прийнятими 31 серпня 1874 р. (Додаток А.4), до курсу жіночих гімназій були введені стародавні мови – як необов'язковий предмет і лише з тим наміром, щоб вихованки жіночих гімназій "могли з користю для себе і для суспільства навчати юнацтво, котре готувалося до вступу в чоловічі гімназії і прогімназії" [189, с. 569]. Вивчення ІМ у жіночих гімназіях, хоча й здійснювалося за додаткову плату, не втрачало своєї актуальності, і, навпаки, було варте додаткових затрат з урахуванням попиту на знання ІМ на ринку вчительських вакансій.

Крім жіночих гімназій, у КУО функціонували також жіночі прогімназії, які утворювалися відповідно до Положення від 24 травня 1870 р., замість жіночих училищ 2–го розряду, і з 3–х класних вони перетворювалися на 4–х класні. Як дізнаємося зі звіту Кобелякської жіночої прогімназії Полтавської губернії, у роботі жіночих прогімназій зверталася увага на те, щоб методи викладання повністю відповідали дитячому віку й розвитку учениць [287, с. 262–269].

Загалом, за даними 1872 року, в КУО налічувалося 3 жіночих гімназії (Київська, Чернігівська, Полтавська маріїнська) і 7 прогімназій (Білоцерківська, Немирівська, Злотопільська, Кременчуцька, Роменська, Глухівська, Кобелякська) [287, арк. 70].

У міністерських жіночих гімназіях КУО, які фінансово були гірше забезпечені, ніж заклади відомства імператриці Марії, з самого початку їх відкриття виникла проблема забезпечення викладацькими кадрами. Вчителі, в тому числі ІМ, більш охоче займали вакансії у чоловічих гімназіях, ніж у жіночих. Як слідує з аналізу звітів про діяльність жіночих гімназій КУО за 1872 рік, дуже незначна плата за урок

(35 руб.), порівняно з іншими навальним закладами, потягла за собою негативні наслідки: викладачі, не зацікавлені ні особливими матеріальними вигодами, ні правами, які їм надавала служба у жіночій гімназії, часто полишали викладання у них на користь більш вигідних занять, а в результаті заклади залишалися без викладача на кілька місяців, а інколи й на рік. Наприклад, у Чернігівській жіночій гімназії протягом усього 1872 року не викладалася німецька мова у 4-му класі [287, арк. 684].

До структури жіночих середніх навчальних закладів відомства МНО входили також приватні жіночі гімназії. Однією з перших приватних жіночих гімназій не лише в КУО, але взагалі в Росії стала гімназія О. Дучинської (м. Київ), заснована в 1878 р. новаторкою на освітній ниві Вірою Ващенко–Захарченко. Як звертає увагу українська дослідниця Н. Антонець, описуючи головні факти біографії В. Ващенко–Захарченко, до відкриття такого закладу її підштовхнули гострий брак середніх шкіл для дівчат на тлі зростаючого запиту населення на середню жіночу освіту, відкриття нових освітніх перспектив разом з початком роботи Київських вищих жіночих курсів, власний тривалий досвід класної дами Київського інституту шляхетних дівчат та підтримка ректора Університету св. Володимира М. Бунге [9].

Викладання предметів у гімназії здійснювалося з врахуванням планів та програм, затверджених 31 серпня 1874 р. До роботи в гімназії було залучено високо кваліфікований професійний склад педагогів, до якого на перших порах увійшли професори Київського університету. На їх досвіді згодом вирости молоді педагогічні кадри. Високий фаховий рівень викладачів став запорукою незмінної популярності гімназії. Кількість учениць в ній постійно зростала: на кінець 1880 н.р. у 6-ти її класах налічувалося 191 вихованка, на кінець 1883/1884 н.р. – 258, у 1886/1887 н.р. – 367 [59, с. 52–59].

У гімназії О. Дучинської, як і в чоловічих гімназіях у цей час, практикувалися переклади текстів з російської на ІМ. Від випускниць гімназії, відповідно до вимог МНО, вимагалось повне розуміння нескладних історичних творів і вміння перекладати (без грубих етимологічних і синтаксичних помилок) легкі статті історичного і розповідного змісту. Проте головним в іншомовній підготовці дівчат вважалися не переклади, а вміння спілкуватися хоча б однією з мов, оскільки, як

зауважувалося в навчальному плані, "більша частина з них призначає себе до звання гувернанток у приватних домах. Досягнення цієї мети, зрозуміло, можливе лише тоді, якщо учениці будуть мати можливість спілкуватися іноземними мовами з начальницею гімназії і класними дамами".

Спосіб викладання граматичного матеріалу і його обсяг, види практичних вправ у гімназії були зорієнтовані на навчальну програму, затверджену для викладання нових мов у чоловічих гімназіях. Проте розподіл матеріалу відрізнявся, з огляду на введення обох мов з 1-го класу й більшу кількість годин у жіночих гімназіях (5 год проти 3-х год на тиждень і лише однієї іноземної мови у чоловічих гімназіях). Тому вже в перших двох класах дівчата закінчували роботу над морфологічними явищами, а практичні вправи з синтаксису починали виконувати вже з I, а не з II класу, як хлопці, хоча закінчували вивчати синтаксис так само як у чоловічих гімназіях – у 6-му класі. Більше число уроків у III–V класах відкривало викладачеві можливість поряд з теоретичним розглядом матеріалу більше уваги приділяти практичним видам роботи. При цьому дуже позитивною, на нашу думку, була вимога, сформульована у навчальному плані, вибирати з граматики для кожного класу те, що відповідало б віку й рівню розвитку учениць. У VI–VII класах гімназії дівчата знайомилися зі зразковими творами французької і німецької літератури за історичними епохами (у VI класі – до XVII ст., а в VII – XVIII ст.). Їм обов'язково повідомляли відповідною іноземною мовою біографічні відомості про автора та історичні дані про епоху, які були необхідні для правильного розуміння твору [59].

На прикладі цієї та інших жіночих гімназій можна стверджувати, що на досліджуваному етапі розвитку вітчизняної іншомовної освіти практичне володіння іноземними мовами у жіночих гімназіях і прогімназіях КУО продовжувало перевищувати чоловічі класичні навчальні заклади. На нашу думку, це пояснюється тим, що вивчення латини і нових мов як необов'язкових предметів звільняло навчальний процес, насамперед, від тиску формально-логічних граматичних вправ і втомливих тренувань у письмових перекладах і, навпаки, давало змогу звернути більшу увагу на практику в живому мовленні. Це, в свою чергу, підвищувало мотивацію до вивчення ІМ. Тому результативність вивчення нових мов у жіночих

навчальних закладах була не нижчою, а інколи навіть вищою, ніж у чоловічих гімназіях. Показовим є, наприклад, порівняння результатів успішності учнів Золотопільської чоловічої і жіночої прогімназій, де німецька мова у 1872 р. викладалась одним і тим же викладачем: у чоловічій прогімназії успішність становила у II класі – 92 %, у III – 85%, у IV – 100 %; у I класі жіночої прогімназії – 76%, у II – 91 %, у III – 96%, у IV – 100 % [287, арк. 119, 140]. А при перевірці цього навчального закладу в 1875 році було окремо відзначено, що учениці жіночої прогімназії відповідали з німецької мови добре (водночас у чоловічій прогімназії стан відповідей з нових мов оцінювався як задовільний) і що справа викладання у ній загалом "йде порівняно краще, ніж у чоловічій" [289, арк. 64].

Аналіз звітів, поданих до Управління навчальними закладами КУО, засвідчує, що у 70–х рр. XIX ст. викладання у жіночих гімназіях і прогімназіях граматики нових мов велося "таким чином, що теорія йде у рівень з практикою". Наприклад, вивчення нових мов у Глухівській прогімназії описувалося так: "Тут найголовнішим чином і переважна увага викладачів звертається на те, щоб завчання правил не було просто механічною роботою, а безпосередньо застосовувалося до вправ на ці правила" [287, арк. 86].

Більш практичне спрямування вивчення нових мов у жіночих гімназіях спонукало викладачів звертати увагу на оволодіння не тільки граматичною, але й звуковою і графічною формою висловлювання, порівнювати ці форми у різних мовах. Зі звіту Золотопільської жіночої прогімназії за 1872 рік дізнаємося, що у викладанні тут німецької (учитель К. Крафт) і французької (учителька Ю. Гедеонова) мов велике значення надавалося навчання правильної вимови і наголошуванню слів, правопису, практичному навчання граматики з великою кількістю вправ і порівнянням явищ іноземної і російської мов [287, арк. 140].

З рекомендацій міністерських чиновників, що інспектували наприкінці 80–х років жіночі гімназії, слідує, що практична спрямованість вивчення нових мов залишалася чинною в них до кінця розглянутого етапу. Так, при огляді Роменської жіночої гімназії щодо викладання нових мов, які вивчало 35% учениць гімназії (105 з 300), пропонувалося у всіх класах, особливо старших, менше часу відводити на

граматичний розбір, а натомість більше часу приділяти читанню французьких і німецьких текстів з перекладом їх на російську мову й передачею змісту прочитаного іноземною мовою з опорою на питання, тобто усному репродуктивному іншомовному мовленню. З приводу прийомів викладання було зауважено, що учениць краще не викликати до столу, а опитувати їх "з місця"; якомога більше займатися не з окремими ученицями, а з цілим класом; не читати академічних лекцій на уроках мови (що нерідко призводить не до розуміння, а до "затемнення" предмета вивчення, ускладнення і неточної передачі навчального матеріалу), а пояснювати матеріал підручника, опрацьовувати його всім класом, заохочуючи до цього кожного і економлячи час для практичних вправ, відповідей на запитання і стимулювання самодіяльності учениць [295, арк. 49–52]. Отже, більш практичне вивчення мов у жіночих гімназіях асоціювалося з підвищенням активності і самостійності навчальної діяльності, а також рівня продуктивності мовлення.

У той час як у реальних училищах та жіночих гімназіях зміцнювалася практична спрямованість вивчення ІМ, навчальний уклад чоловічих гімназій і прогімназій залишався незмінним до кінця 1880-х років, доки приховувати неспроможність класичної школи і неефективність стародавніх мов як основи загальної освіти далі вже не було можливості. Наприклад, наприкінці 80-х років учні чоловічих гімназій КУО з усіх навчальних предметів показували найнижчу успішність саме з грецької (81,2%) і латинської (81,1%) мов [174, с. 18].

Подібна картина спостерігалася в усіх учбових округах Російської імперії. У громадських і педагогічних колах зростало незадоволення посиленням класицизму в іншомовній освіті, у т.ч. засиллям граматики у навчальних програмах, заміною змістовної роботи над перекладами, формальним вправлянням у застосуванні граматичних правил, втратою культурологічної складової читання творів, надмірним перевантаженням учнів на уроці й непосильними домашніми завданнями, невідповідністю навчального матеріалу віковим можливостям учнів і рівню їх підготовки, недостатніми практичними результатами вивчення мов.

Навіть міністру освіти І. Делянову (1882–1897), прихильнику класичного напрямку у викладанні ІМ і стійкому послідовникові освітньої політики Д. Толстого,

на засіданні Державної ради у 1889 р. довелося визнати факт слабких успіхів у вивченні стародавніх мов і падіння престижу класичної освіти. У своїй промові він, крім того, відзначив занадто односторонній граматичний ухил та величезну кількість вправ з перекладу з рідної мови на стародавні у навчанні цих мов, що витіснило на другий план читання та пояснення творів авторів, тексти яких самі по собі слугували матеріалом для граматичних вправ з етимології та синтаксису [5, с. 75].

Тому міністерство було змушене прийняти рішучі заходи і навесні 1889 р. утворило комісію з фахівців стародавніх мов і знавців гімназійного викладання під керівництвом князя М. Волконського для перегляду програм зі стародавніх мов. До головних пунктів інструкції, яку отримала комісія, належали такі вимоги: 1) зберігаючи чинну систему класичної освіти, скоротити і спростити програми без втрати ґрунтовності освіти; 2) зосередити вивчення граматики стародавніх мов у нижчих класах гімназії і відвести більше часу на читання стародавніх авторів у старших класах; 3) полегшити домашню підготовку уроків; 4) розподілити більш правильно й рівномірно заняття за днями тижня [189, с. 635]. Наступна робота комісії фактично призвела до реформування цілей, змісту й методів навчання ІМ.

Таким чином, на прикладі розвитку іншомовної освіти у середніх навальних закладах КУО на етапі етапу домінування в ній стародавніх мов (1871– 1889 рр.) можна виділити такі основні протиріччя:

1) між переорієнтацією офіційної освітньої політики на користь стародавніх мов як головного засобу загальної освіти і суспільним незадоволенням цією політикою. Цей конфлікт інтересів держави і суспільства викликав зростання популярності закладів реальної освіти, перехід учнів з класичних гімназій до реальних училищ;

2) між збільшенням частки стародавніх мов у навчальному плані, зрослими вимогами до класних і домашніх завдань і неспроможністю більшості учнів класичних гімназій самотійно з ними справитися, низькою результативністю вивчення мов, незадовільним загальноосвітнім впливом на школярів. У результаті наростання цього протиріччя виникла проблема перевантаження дітей, а в міністерських рекомендаціях щодо викладання стародавніх мов (кінець 80–х років)

почала набирати обрисів тенденція до зміщення акценту з граматики на культурознавчий аспект (читання авторів);

3) між намірами МНО поєднати викладання стародавніх і російської мов в особі одного викладача і недостатністю кадрів, які б рівною мірою добре володіли обома мовами. Спроба підготувати усіх студентів історико-філологічних факультетів університетів до викладання стародавніх мов не одержала підтримки з боку абітурієнтів і від неї відмовилися;

4) між статусом стародавніх і нових мов у чоловічих і жіночих гімназіях. Необов'язковість ІМ у навчальних планах жіночих гімназій мала своїм наслідком використання більш вільної від схоластики й спрямованої на формування практичних умінь спілкуватися цими мовами методики їх навчання;

5) між рецептивно-репродуктивним характером навчальної діяльності (засвоєння граматичних правил, переклад) і зростаючою потребою в практичному володінні іноземними мовами (читання, усне мовлення). Загострення цієї суперечності призвело до намірів переглянути цілі і зміст навчання ІМ у школі.

До головних особливостей організації іншомовної освіти у чоловічих і жіночих закладах середньої освіти КУО протягом 70-х–80-х років XIX ст. ми відносимо:

- офіційне закріплення Статутом гімназій 1871 р. за стародавніми мовами домінуючого положення у змісті гімназійної освіти і суттєве збільшення годин на їх вивчення на тлі переведення нових мов на другий план;

- уніфікацію навчальних планів зі стародавніх і нових мов для всіх навчальних закладів;

- перегляд навчальних програм з метою виведення граматики на перше місце у змісті іншомовної освіти паралельно зі скороченням часу на читання авторів і пов'язаний з цим перехід від лексико-перекладного до граматико-перекладного напрямку в методиці навчання ІМ та звуження загальноосвітнього й культурологічного потенціалу вивчення стародавніх текстів у класичних гімназіях;

- тривалий період адаптації до змін у змісті й обсязі матеріалу зі стародавніх мов, протягом якого у гімназіях КУО спостерігалися суттєві відступи від вимог нової програми, зниження рівня підготовленості учнів до вивчення цих мов у наступних

класах та результативності навчання і, відповідно, падіння інтересу до них;

- поступове вирішення проблеми попереднього етапу з забезпеченням підручниками, пристосованими до перекладів з іноземної мови на російську, завдяки начальним книгам, написаним вітчизняними авторами, у тому числі викладачами гімназій Київської учбової округи;

- надання вивченню стародавніх мов політичного значення як засобу стримування соціальної активності й дисциплінування учнів гімназій КУО, у якій була помічена особливо активна участь гімназистів у антиурядовій пропаганді;

- пошуки викладачами стародавніх мов КУО нетрадиційних навчальних прийомів, які б "оживляли" формалізоване вправляння в граматичних правила і перекладах за рахунок завдань пізнавального характеру, усного мовлення, врахування вікових потреб учнів;

- структурування змісту матеріалу з ІМ за концентричним принципом;

- введення поєднання викладання одним викладачем кількох мов з метою досягнення більш свідомого й успішного засвоєння однієї мови на базі іншої при їх викладанні одним педагогом, яке в КУО відбувалося без врахування регіональних особливостей неросійськомовних територій;

- продовження тенденції навчання стародавніх і нових мов за однаковою методикою у класичних гімназіях, у результаті чого оволодіння мовою ґрунтувалося на роботі з графічним текстом, а не звуками й усним мовленням;

- невирішеність проблеми забезпечення викладання нових мов у гімназіях і реальних училищах учбової округи кваліфікованими педагогічними кадрами та неволодіння вчителями нових мов—іноземцями російською мовою;

- вища, ніж у класичних гімназіях, зацікавленості учнів реальних училищ в оволодінні новими ІМ як професійно важливим навчальним предметом;

- більш високий рівень вимог до володіння новими мовами учнями комерційних відділень реальних училищ, ніж основних відділень;

- розбіжності у кількості навчальних годин і переліку навчальних підручників для вивчення нових ІМ у чоловічих і жіночих гімназіях КУО;

- більша практична й культурологічна спрямованість змісту й методики

викладання нових мов у реальних училищах і жіночих гімназіях, ніж у класичних гімназіях, використання ІМ у жіночих гімназіях не тільки як навчального предмета, але й як засобу спілкування й викладання.

2.3. Іншомовна освіта на етапі загострення кризи класичного напрямку розвитку середньої освіти (90–ті рр. XIX ст. – початок XX ст.)

На початку 1890–х років класична система середньої освіти входила у все більшу суперечність з потребами господарського й культурного розвитку держави, яка на початку 90–х років XIX ст. переживала промисловий підйом. Як зауважував російський історик педагогіки Ш. Ганелін, "деякі з найбільш далекоглядних представників буржуазії і дворянства почали виступати з проектами наближення школи до нужд капіталістичного суспільства, що розвивалося" [42, с. 81].

19 червня 1890 р. МНО Російської імперії було затверджено нові навчальні плани, які продемонстрували певний перелом у ставленні до викладання класичних мов. По–перше, було зменшено сумарну кількість годин на ці мови: викладання латини було скорочено на 7 годин, а грецької мови – на 3 години у порівнянні з навчальним планом 1871 р. [6, с. 314]. По–друге, відбулося скорочення граматичних вимог: з початку 90–х рр. були відмінені письмові переклади з російської на стародавні мови, натомість практикувалися переклади на російську. Перекладу було надано значення дидактичного прийому, його слід було застосовувати під час уроків не як головний засіб навчання, а лише у разі потреби. На випускних іспитах письмовий переклад з російської на класичні мови було замінено перекладом на російську. Вивчення граматики стародавніх мов закінчувалося в VI класі.

Як дізнаємося з опису навчальної програми класичних гімназій КУО, нею передбачалося, що читання і розбір автентичних текстів до кінця третього року навчання мали призвичаїти гімназистів до самостійної роботи над навчальним матеріалом, з тим щоб у старших класах можна було зосередитися на логічному, стилістичному та історико–літературному аналізі класичних творів. Так, IV клас цілком присвячувався розбору творів Ю. Цезаря; у V класі учні мали вивчати

твори Салюстія та Овідія, у VI–VII класах передбачалося вивчення творів Вергілія та Цицерона. Навчання у VIII класі мало концентруватися на аналізі творів Тіта Лівія та Горація [209, с. 315]. Останні два класи гімназії (VII–VIII) присвячувалися виключно читанню авторів без будь-яких вправ у перекладі.

За таким же принципом будувалася й програма з грецької мови. До VI класу продовжувалося вивчення морфології та синтаксису на основі хрестоматійних текстів. З VI класу посилювалася загальноосвітня спрямованість навчання – передбачалося знайомство учнів з біографією Плутарха в російському перекладі; VII клас присвячувався читанню вибраних творів Ксенофонта, Геродота, Софокла, Гомера, Платона. Разом з тим, погоджуємося з висновком А. Долапчі, що в змістовому плані програма класичних гімназій з грецької мови 1890 р. мало чим відрізнялися від навчальної програми 1871 року [68, с. 111].

Введені зміни мали на меті посилити загальноосвітні і виховні можливості вивчення стародавніх мов. Проте вони були розцінені міністром І. Деляновим як спрощення класичної системи середньої освіти "до межі, за якою починається вже її руйнування" [189, с. 638].

Як свідчить історична довідка про діяльність Чернігівської гімназії та звіти інших гімназій КУО, нововведення було зреалізовано на практиці лише частково, і в старших класах викладання дещо пожвавилася, але, за існуючими даними, в I–IV класах ситуація ускладнилась. Перші роки вивчення стародавніх мов (латини з I класу та грецької мови з III класу) учні присвячували вивченню морфології та виконанню граматичних вправ. Учні продовжували виконувати завдання на письмовий переклад з російської мови на стародавні мови на іспитах з I по VI клас включно (переклад з латини на російську виконували лише учні V класів). Читання латинських текстів починалося з другого півріччя III класу, а текстів грецькою мовою – з другого півріччя IV класу [209, с. 318].

Оскільки обсяг курсу граматики фактично зазнав незначного скорочення, а в старших класах латинська та грецька граматика вже не викладалися, то вчитель повинен був форсувати її проходження, перебуваючи під ретельним контролем керівництва навчального округу, якому відправлялися письмові екзаменаційні

роботи учнів не тільки VIII класу, але і VI, чого до 1890 р. не проводилося. Таким чином, при перегляді правил про іспити автори нової програми не врахували, що переклад з російської мови на іншу вимагає чіткого розуміння і знання граматики цієї мови. Вимагаючи від учнів VI класу писати на перевідному іспиті переклади, вони тим самим створювали умови для збереження ролі граматики як основної мети навчання стародавніх мов у I–VI класах [139].

Як справедливо підсумовує А. Долапчі, навчальні плани і програми з давніх мов 1890 р. не привели до поліпшення викладання класичних мов, оскільки при їх розробці не були усунені такі недоліки, як: фактичне роздвоєння курсу на два предмети – граматику і читання текстів класичної літератури; невідповідність екзаменаційних вимог меті курсу навчання; позбавлення вчителів права самостійно розподіляти навчальний матеріал за класами і вибирати відповідні методи викладання і навчальну літературу [68, с. 110].

Як наслідок, мета курсу вивчення стародавніх мов згідно з навчальним планом 1890 р. – більш глибоке ознайомлення зі зразками класичної літератури – залишалася, як і раніше такою, якої майже неможливо було досягти.

Інтерес до класичних чоловічих гімназій і класичної філологічної освіти у КУО почав падати; потік дітей, що бажали отримати класичну освіту, слабшав на тлі активізації діяльності закладів реальної освіти, яка озброювала прикладними вміннями у галузі природничих, фізико–математичних наук, нових мов. Зокрема, на підставі статистичних даних по КУО за 1889–1898 рр. можна стверджувати, що з початку 90–х рр. і до кінця XX ст. мережа чоловічих гімназій і прогімназій в ній залишалася майже незмінною за своєю кількістю і переліком: на початку досліджуваного етапу у 1889 р. їх було 23 (17 гімназій, 2 шестикласних і 4 чотирикласних прогімназії); така ж кількість збереглася в 1898 р. (20 гімназій, 3 шестикласних прогімназії). Кількість класів при цьому зросла лише на 5% (на 12 класів), а число гімназистів – на 21,6% і становило 8 697 осіб. Середня вартість навчання за цей період зменшилася в гімназіях зі 113 руб до 108 руб, а в прогімназіях – зі 178 руб до 128 руб у рік [174, с. 5,9].

За той самий час загальна кількість класів реальних училищ у КУО зросла

значно більше – на 30 % (за рахунок відкриття підготовчих та паралельних класів): з 54 класів у 1889 р. до 70 в 1898 р. Збільшення кількості учнів реальних училищ відбулося на 60,3 % і досягло 2 491 особи [174, с. 12]. Середня вартість навчання у реальних училищах з 1889 р. по 1898 р. зменшилася відчутніше, ніж у чоловічих гімназіях: зі 161 руб до 114 руб за рік, що також робило ці навчальні заклади доступнішими.

Кількість жіночих гімназій у КУО також зростала суттєвіше, ніж чоловічих гімназій. Так, якщо у 1889 р. було 12 жіночих гімназій і 10 прогімназій, то протягом наступних 10 років гімназій стало 16, а прогімназій – 11. Кількість класів зростає значно більше, ніж у чоловічих гімназіях – на 23 % (зі 146 до 179), при цьому число учениць збільшилося на 25% і досягло цифри 4 874 особи [174, с. 6, 44–45].

Порівнюючи чоловічі й жіночі гімназії КУО у цей період, слід відзначити, що вони відрізнялися також за рівнем фінансування. Жіночі гімназії утримувалися головним чином на кошти, отримані як плата за навчання (близько 60%), частка державної фінансової допомоги не перевищувала 15 % [174, с. 8]. При цьому середня вартість навчання з 1889 р. до 1898 р. зменшилася з 64 руб до 41 руб. Отже, головним мотивом зростання жіночих навчальних закладів в окрузі до кінця XIX ст. можна вважати не заохочення з боку держави, як у чоловічих класичних гімназіях, а особисте зацікавлення дівчат та їх батьків у здобутті середньої освіти.

Вивчення нових мов у різних типах навчальних закладів з початку 90-х рр. також розвивалося неоднаково. У кількісному відношенні вивчення німецької і французької мов у чоловічих класичних гімназіях, за навчальним планом 1890 р., залишалося у незмінному обсязі навчальних годин – по 19 уроків на кожну. Серед учнів чоловічих гімназій КУО більшою популярністю користувалася німецька мова – її вивчало 38,8 %; ще третина навчалася французької мови (у середньому 33,9%). Дві нові мови вивчало трохи більше чверті гімназистів (у середньому 27,3 %) [174, с. 16–17]. Проте на перше місце, як і у випадку зі стародавніми мовами, виводилося читання авторів; метою викладання нових мов ставилося навчити розуміти неважкі твори без допомоги словника. Вже з III-го класу гімназії учні розпочинали знайомство з творами класиків французької та німецької

літератури, а з V-го паралельно вивчалася історія літератури відповідної країни [209, с. 317]. Тексти для читання використовувалися також як матеріал для вправлення в граматиці – розбір всіх граматичних правил базувався на прочитаному матеріалі.

У гімназійних програмах 1890 р. офіційно закріплювався новий погляд на практичну мету вивчення нових мов. Так, наполягалось, що вивчення нових мов слід "починати посиленням навчанням у мовленні. При навчанні французької мови перше півріччя підготовчого класу призначене лише для мовлення, а в другому до мовлення додається навчання у читанні. Навчання німецької мови, яка не представляє такого розладу між вимовою та написанням, як французька, починати водночас і з мовлення, і з читання" [143, с. 88]. Навчання у мовленні здійснювалося у формі переказів прочитаних текстів. Утім зобов'язання навчити самостійно говорити й писати іноземними мовами гімназія на себе не брала.

У той час як здатність навчити учнів чоловічих гімназій самостійного вживання нових ІМ в усному й письмовому спілкуванні піддавалася вітчизняними педагогами сумніву, то щодо жіночих гімназій висловлювалися думки, що за кількістю виділених у навчальному плані годин на ІМ було цілком можливим виконувати з ученицями вправи в усному мовленні [122, с. 186]. Загалом більш практичний характер освіти у жіночих гімназіях, ніж у чоловічих, як підкреслював свого часу М. Константинов, цілком цілеспрямовано запроваджувався самим міністерством – відповідно до "майбутнього призначення жінки" [95, с. 21].

Ще одна відмінність в організації іншомовної освіти у жіночих і чоловічих середніх закладах на досліджуваному етапі розвитку іншомовної освіти полягала в тому, що в жіночих гімназіях швидше відійшли від перекладних методик на користь більш прогресивних методів навчання. Питання методів навчання ІМ набуло з початку 1890-х років особливої гостроти. У цей час в Росію починають проникати нові методичні ідеї природного ("натурального") навчання ІМ, які вже отримали наукове обґрунтування у Європі у 70–80-х роках XIX століття під впливом так званого "Руху реформи". З того часу в європейській методиці розпочалася розробка нових – практичних – систем навчання ІМ.

Практичний шлях викладання нових мов будувався на наслідуванні природного шляху оволодіння дитиною рідною мовою. За цією методикою, мовам намагалися навчати на основі безпосереднього зв'язку між предметом чи дією та іншомовним словом, яке їх називає, без допоміжної участі рідної мови. Такий метод набув назви "натурального" – його ще називали "прямим", "практичним", а в Росії користувалися також термінами "американський" (маючи на увазі практичні підручники М. Берліца, побудовані за цим методом і видані в 1878 р. в США та поширені в Європі), "життєвий" (С. Петрунін), "наочний" (І. Глівенко), "наочно–практичний" (П. Ней) [128, с. 102]. Головною заслугою нового руху у методиці навчання ІМ стало, те, що "він висунув на перший план і належним чином висвітлив ту думку, що засвоєнню будь-якої мови може йти більш чи менш успішно лише в тому випадку, коли в ньому дотримані відомі вимоги, що ґрунтуються на властивостях нашої психічної природи" [91, с. 35].

Поступове зміщення у європейських дослідженнях уваги зі стародавніх мов і їх теоретичного – філологічного – вивчення у бік нових мов посилило практичне значення володіння іноземними мовами і активізувало вітчизняну методичну думку. У вітчизняних педагогічних журналах почали висловлюватися думки про необхідність диференціації цілей навчання різних ІМ [184]. Зі стародавніми мовами продовжували асоціювати виховний і розвивальний вплив на учня, а за новими мовами закріплювалося практичне значення як засобу спілкування і читання іншомовної літератури. До змісту практичної мети навчання нових мов вітчизняні педагоги все активніше включали опрацювання вимови іншомовних звуків, уміння учнів висловлюватися цими мовами і розуміти іншомовне мовлення.

У той час як у змісті й методиці викладання ІМ у класичних гімназіях протягом 90–х рр. ХІХ ст. нові цілі й нову методику навчання мов втілити не вдавалося, у жіночих гімназіях і закладах реальної освіти ця справа просувалася значно успішніше. Зокрема, саме жіночі гімназії одними з перших почали запроваджувати в навчальний процес натуральний метод. Наприклад, у 1888 р. у Москві директором приватної жіночої гімназії Забеліною була видана брошура "Опыт преподавания иностранных языков по натуральному методу", в якій

авторка викладала власний досвід використання цього методу [15, с. 97].

Як свідчить порівняльний аналіз організації іншомовної освіти у середніх навчальних закладах КУО, у жіночих гімназіях округи у 90-х рр. XIX ст. вже активно запроваджувалася натуральна методика навчання нових мов, побудована на веденні занять іноземною мовою. Наприклад, викладачі жіночої гімназії О.Дучинської, відповідно до навчального плану 1899 р., мали турбуватися про те, щоб з самого початку вивчення мов привчати слух дівчат до іншомовного звучання й тренувати правильну вимову, а для цього їм рекомендувалося спілкуватися з ученицями іноземними мовами "як тільки переконуються, що вони в змозі розуміти французьку чи німецьку мову". На уроках німецької мови вже в 1-му класі дівчата мали переказувати зміст прочитаних статей (спочатку у формі відповідей на запитання, а потім як зв'язне оповідання), вести класні бесіди з учителем про навколишні предмети чи їх зображення на малюнках, а в старших класах – переказувати зміст прочитаних художніх творів. На уроках французької мови у 5-му класі вони вивчали на пам'ять і декламували літературні байки [182]. У чоловічих гімназіях подібні завдання були запроваджені лише програмою 1902 р. Учениці старших класів жіночої гімназії О.Дучинської вправлялися також у написанні листів і творів на теми з навколишнього побуту.

Крім того, у жіночих гімназіях значно більшої уваги надавалося новим мовам як засобу розвитку й освіти. Огляд навчального плану й програм Київської жіночої гімназії О. Дучинської з нових ІМ (1899) засвідчує, що ці мови тут оцінювалися як важливе джерело культурологічної інформації. "Вивчення французької і німецької мов, – говорилося в навчальному плані, – сприяючи розумовому розвитку дівочь, повинно, разом з тим, відкрити їм можливості знайомитися з літературними творами інших освічених народів" [182]. Учениці залучалися до розгляду історико-культурного тла подій, що відтворювалися у літературних творах.

У реальних училищах у 1895 р. відбувся черговий перегляд розподілу годин і програм викладання навчальних предметів, у тому числі з нових мов, який мав на меті внести покращення у навчальну справу [189, с. 645]. По-перше, було продовжено курс на скорочення обсягу граматики. По-друге, головна увага

зверталася на засвоєння лексики і практичне застосування знань.

Саме завдяки закладам реальної освіти у вітчизняній іншомовній освіті продовжував формуватися такий її розділ, як професійно спрямоване навчання ІМ. Навчання ділового (комерційного) листування складало важливу частку змісту іншомовної освіти у них. Спершу воно здійснювалося без спеціалізованих підручників, на основі авторських розробок викладачів. Проте дуже швидко до практики викладання було залучено спеціальні підручники, видані за кордоном. Так, у Кременчуцькому реальному училищі з 1891/92 н.р. було введено в користування спеціальний підручник з вправами у комерційній переписці німецькою мовою А. Чібе “Auswahl deutscher Handelsbriefe vermehrt und verbessert herausgegeben v. Dr. Carl Gustav Oderman” [310, арк. 298]. Для ведення ділового спілкування іноземною мовою важливими були уміння як письмового, так і усного мовлення. Після того, як на рубежі XIX і XX століть наміри навчити усного мовлення у класичних гімназіях були оголошені неможливими для реалізації, у педагогічній періодиці почали висловлюватися думки, що ця практична мета може бути досягнута лише в умовах спеціальних курсів, класів чи спеціальних навчальних закладів, де мотивація до цього є достатньо високою [50, с. 10]. Такими закладами в Російській імперії стали заклади реальної освіти – реальні й комерційні училища.

Умови промислового підйому 90–х рр. XIX ст. привели до стрімкого виокремлення з контексту реальних училищ відділень комерційної освіти й заснування окремих навчальних закладів комерційного напрямку – комерційних училищ. Спочатку у цій справі проявилася приватна ініціатива – купецькі та інші подібні товариства. За ініціативою і на кошти промислової та торгової буржуазії комерційні училища були відкриті у різних містах Росії. Згодом долучилася і держава: до 1894 року комерційні училища перебували у віданні МНО. Оскільки жодних нормативних документів, які б регламентували діяльність комерційних училищ, на той час не було, приватним особам, котрі зверталися в міністерство за дозволом на відкриття таких навчальних закладів, рекомендувалося до затвердження відповідного положення "в точності керуватися статутом реальних училищ" [239]. Проте вже з перших кроків нових навчальних закладів стало зрозуміло, що вони

потребують окремих засад своєї діяльності. Вже на першому всеросійському з'їзді російських діячів технічної і професійної освіти (26 грудня 1889 р. – 6 січня 1890 р.), де ставилося питання комерційної освіти, одноголосно були підтримані побажання щодо створення окремого самостійного загальноосвітнього навчального плану комерційних училищ, більш пристосованого до їх спеціальних завдань, ніж план реальних училищ. А також учасники з'їзду наполягали на досягненні, з одного боку, "більшої одноманітності" загальноосвітніх навчальних програм та, з іншого боку, можливості розробки власних особливих планів і програм кожним комерційним училищем, залежно від особливих умов і потреб місцевої торгівлі, для більшості спеціальних предметів, в тому числі нових мов [144, с. 109].

У 1894 р. комерційні училища перейшли до відомства Міністерства фінансів, яке ініціювало прийняття у квітні 1896 р. Положення про комерційні навчальні заклади. Цей документ визначав головні засади змісту й характеру комерційної освіти й залишався чинним до 1917 р. Міністерство фінансів надало засновникам комерційних училищ (громадам і приватним особам) максимальну свободу щодо організації і спрямування навчально–виховної роботи в них. Положення 1896 р. лише давало перелік обов'язкових навчальних предметів, які мали вивчатися в училищах. Навчальний план, програми дисциплін, спрямованість навчально–виховної роботи розроблялися з наступним затвердженням у міністерському педагогічному комітеті. Таким чином, як стверджує дослідниця історії розвитку комерційної освіти в Україні О. Гур'янова, засновники й педагоги комерційних училищ отримали свободу в організації навчально–виховної роботи, не бачену досі в закладах системи МНО, що стало вирішальним чинником швидкого розгортання й розвитку системи середньої комерційної освіти України [58, с. 8].

За твердженням одного з перших дослідників історії розвитку комерційної освіти в Україні В. Постолатія, розбудова комерційної ланки середньої освіти на українських землях на 95–98 % здійснювалася на громадські та приватні кошти. У Києві значний матеріальний внесок у розбудову комерційної освіти зробили Л. Бродський, Д. Марголін, С. Могилевцев, М. Терещенко, М. Чоколов та інші промисловці [175, с. 10–12]. Зокрема, у 1896 р. Микола Терещенко пожертвував

Київському Товариству поширення комерційної освіти (головою Товариства в цей час був Б. Ханенко) 100 тисяч рублів, які були використані як основний капітал для заснування й підтримання діяльності комерційних навчальних закладів [281].

Хоча загальноосвітній навчальний курс комерційних училищ приблизно відповідав курсу реальних училищ, проте викладання ІМ у них було поставлено краще, ніж у реальних училищах і гімназіях. Підтвердження цієї думки знаходимо й у більш ранніх історико-педагогічних працях радянського періоду [95, с. 43]. Київський педагог П. Ней, ґрунтуючись на своєму особистому досвіді викладання німецької мови у закладах реальної освіти, відносив уміння розуміти іншомовне мовлення і висловлюватися мовою, що вивчається, усно й письмово до головної мети викладання ІМ у комерційних і реальних училищах [138, с. 21].

На засадах, встановлених згаданим вище Положенням про комерційну освіту, у КУО відкривалися не тільки чоловічі, але й жіночі середні комерційні училища. Зокрема, 1 вересня 1900 р. Міністерством фінансів було затверджено Статут приватного середнього 7-класного жіночого комерційного училища Л. Володкевич у м. Києві, метою якого було дати ученицям загальну й комерційну освіту [282]. При училищі існувала бібліотека (фундаментальна й учнівська), підбірка необхідних навчальних засобів, фізичний кабінет, музей зразків товарів, лабораторія для практичних занять учениць з хімії й товарознавства. Із 7 класів училища 5 класів було загальних і 2 спеціальних. Серед інших предметів в училищі викладалися німецька й французька мови та комерційна кореспонденція (російською й іноземними мовами). До числа обов'язкових предметів, що читалися за додаткову оплату, входила ще й англійська мова [282, арк. 9]. До першого класу приймалися дівчата з 10-річного віку зі знаннями, необхідними для вступу до I класу жіночих гімназій відомства закладів імператриці Марії. Після закінчення повного курсу навчання учениці комерційного училища користувалися усіма правами, що надавалися випускницям жіночих гімназій цього відомства.

Достатньо показовою ілюстрацією діяльності середніх комерційних навчальних закладів у КУО може стати приклад приватного комерційного училища П. Натансона у м. Києві, заснованого в 1896 р. спочатку як 3-класне комерційне

училище. Дух і ціль комерційного училища як нової загальноосвітньої і спеціальної школи був роз'яснений педагогічній раді училища на її засіданні 24 листопада 1897 р. окружним інспектором, який виклав різні існуючі на той час погляди на зміст і викладання спеціальних предметів і надав необхідні матеріали для розробки програм і навчального плану [280, арк. 174]. На початковому етапі існування в училищі викладалися такі дисципліни: Закон Божий; російська мова і словесність; німецька мова; французька мова; математика; фізика; хімія; історія й географія; природнича історія; бухгалтерія й комерційна кореспонденція; комерційна арифметика; комерційна географія (переважно Росії); товарознавство; законодавство переважно торгове й промислове; політична економія і краснопис. Для бажаючих допускалося вивчення англійської мови, малювання, стенографії, співів, музики й танців за окрему плату [280, арк. 37–38].

Як бачимо, англійська мова у числі ІМ була вперше введена в КУО у закладах середньої освіти саме в комерційних училищах (як у чоловічих, так і в жіночих).

За освітніми вимогами, необхідними для вступу до 3–х класного комерційного училища Натансона, його можна віднести до комерційного відділення реальних училищ чи старших класів інших середніх навчальних закладів. До першого класу цього училища приймалися особи, що мали свідоцтво про закінчення 4–х класів комерційного училища. Плата за навчання становила 200 рублів на рік і була вищою, ніж у цей же час у класичних гімназіях чи реальних училищах округи [226, с. 3]. Випускники 4–го класу реальних училищ чи гімназій приймалися за умови додаткового вступного іспиту з нових мов, що свідчило про велике значення, яке надавалося іноземним мовам у цьому закладі. Проте досвід перших двох років показав, що достатньо підготовлених з нових мов дітей було надзвичайно мало. Більшість абітурієнтів вивчали у гімназіях лише одну мову, та й ту за іншою програмою і на основі іншої методики, ніж у цьому комерційному училищі. Тому з серпня 1898 р. в училищі було відкрито підготовчий клас.

На початок 3–го року діяльності комерційного училища Натансона в його структурі існували: підготовчий клас з молодшим (15 учнів) і старшим (10 учнів) відділеннями; загальний клас – 12 учнів; 1–й спеціальний клас – 25 учнів; 2–й спеціальний клас – 7

учнів. Загалом навчалось 69 осіб. Вихованці, котрі закінчували училище з відзнакою, отримували звання кандидата комерції. Випускники училища користувалися правами, наданими випускникам реальних училищ.

Нові мови в училищі викладали іноземці: німецьку – Р. Волтнер та Л. Вінтер; французьку – Х. Гришот, а після нього колишній викладач Одеського Рішельєвського ліцею Л. Дені; англійську – О. Розенбаум. На вивчення німецької мови відводилося 20 год. на тиждень у всіх класах, французької – 19 год., крім того, у спеціальних класах – ще по 1 год. занять з комерційної кореспонденції кожною мовою, які відносилися до спеціальних предметів (Додаток А.10) [154, с. 8]. Заняття з комерційної кореспонденції проводилися без спеціального підручника. Річна успішність з німецької і французької мов у перші роки діяльності училища становила відповідно 65% та 69% – ці показники були найнижчими серед інших загальноосвітніх предметів; з комерційної кореспонденції – 100%.

З осені 1899 р. 3-класне комерційне училище Натансона було перетворено в 7-класне з підготовчим класом, 5-ма загальноосвітніми класами і 2-ма спеціальними. У статуті училища зазначалася його мета – дати учням загальну і комерційну освіту. До першого класу почали прийматися діти 10–13 років зі знаннями, необхідними для вступу до 1-го класу реальних училищ, до підготовчого класу – діти 9–11 років [280, арк. 65–66].

Поступово зростала кількість учнів: на початку 1899/1900 н. р. вона становила 159 осіб, а на початку 1900/1901 н.р. – вже 269. Було поновлено склад викладачів, у тому числі ІМ. На вивчення загального курсу німецької і французької мов відводився 31 урок – по 6 тижневих годин у I і II класах, по 5 год. у III й IV та по 3 год. в V–VII класах, що було значно більше ніж у чоловічих гімназіях (23–24 год.) і навіть у реальних училищах (21–26 год.). Для викладання бухгалтерії і комерційної кореспонденції російською, німецькою і французькою мовою було запрошено фахівця–практика – помічника головного бухгалтера Київського відділення Волжсько–Камського банку Р. Якобовського. На вивчення комерційної кореспонденції різними мовами відводився 1 урок у VI класі і по 1 уроку на кожную мову в VII класі.

Вивчення ІМ з перших років діяльності училища проходило за прогресивним натуральним (або як його ще називали у звітах училища – "практичним") методом. Використання цього методу не покладалося на індивідуальну ініціативу окремих вчителів, а було визнано постановою педагогічного комітету училища як загальноприйнята норма. Дирекція училища дуже прихильно ставилася до обов'язкового впровадження натурального методу, підкреслюючи, що він "вимагає порівняно небагато часу і дає практичне знання мови" – на противагу "старому шкільному граматичному методу", який "поглинає масу часу ... і в кінці кінців знань не дає". До використання цього методу зобов'язувалися всі вчителі, а тим, котрі не володіли цією методикою, радилося або навчитися їй, або поступитися своїм місцем іншим, "більш умілим" [280, арк. 65–66].

Отже, на основі вивчених нами опублікованих і архівних документів можемо стверджувати, що запровадження натурального методу в навчання нових мов у комерційних училищах КУО було розпочато навіть раніше, ніж у реальних училищах. Загалом, викладання ІМ у реальних і комерційних училищах та в жіночих гімназіях відбувалося ефективніше, ніж у класичних чоловічих гімназіях.

Попри те, що зміни, внесені в діяльність "толстовсько–делянівської" гімназії у 1890 році, привели до певного покращення співвідношення стародавніх і нових мов, якого вимагали нові соціально–економічні умови, радикального перегляду змісту класичної гімназії не відбулося. Загалом, погоджуємося з міркуваннями О. Бабіної, що реформа 1890 р. не мала достатнього революційного характеру, бо спрямовувалася на збереження існуючої системи класичної освіти [10, с. 66]. Проте, на нашу думку, вона намагалася вивести цю систему з кризового стану завдяки деякому спрощенню навчальної програми зі стародавніх мов.

Тому на межі XIX і XX століть МНО продовжило перегляд змісту й методів навчальної роботи у середній школі. В циркулярі МНО від 8 липня 1899 р. про створення особливої комісії з питання про середню освіту, міністр М. Боголепов звернув увагу попечителів учбових округ на цілу низку недоліків середніх шкіл, серед яких не останнє місце займали надмірні вимоги при викладанні стародавніх мов і неправильна постановка їх викладання [189, с. 711]. Не чекаючи на загальне

законодавче розв'язання питання про реформу середньої школи, М. Боголєпов визнав за необхідне внести деякі часткові зміни у чинну систему викладання. Спершу, з 1 серпня 1900 р. у класичних гімназіях було відмінено письмові іспити зі стародавніх мов і складено нові навчальні плани з цих навчальних предметів, у яких головна увага зверталася на читання авторів і ще більше, ніж у плані 1890 р., скорочення вивчення граматики [189, с. 714]. У пояснювальній записці до навчального плану 1900 р. вказувалося, що при навчанні граматики слід тренувати учнів не стільки в умінні успішно утворювати граматичні форми, скільки розпізнавати їх у прочитаних текстах. При розподілі навчального матеріалу було дозволено не "дотримуватися строго системи, прийнятої у підручнику", а використовувати частотний принцип у навчанні граматичного матеріалу [145, с. 5].

Наступником М. Боголєпова на посаді міністра народної освіти – П. Ванніковим – перетворення у середній школі були продовжені. Як з ініціативи окремих учбових округ, так і на рівні МНО почали запроваджуватися нові програмні вимоги, форми роботи, навчальні прийоми, спрямовані на посилення значення в загальній гімназійній освіті нових ІМ і покращення практичного володіння ними. Насамперед, було внесено певні зміни у таблиці числа тижневих уроків та в програми навчання ІМ. З осені 1901 р. було визнано за доцільне "припинити викладання латинської мови у перших двох класах і грецької у 3–му і 4–му, посиливши натомість викладання російської мови та географії" і знову ввести з першого класу викладання однієї нової мови [189, с. 717]. На 1902/03 н. р. було затверджено таблицю тижневих годин для гімназій з грецькою мовою і без грецької мови, яка фактично діяла понад 10 наступних років з невеликими змінами. За цією таблицею, латинська мова викладалася, починаючи з III класу, а грецька – з IV класу [181, с. 60]. Зразкові програми з латинської мови, затверджені 20 червня 1902 р. і чинні як базова основа для навчальної діяльності чоловічих гімназій протягом усього початку XX ст., хоча й свідчили про відчутне спрощення вимог, проте продовжували концентруватися у III–VI класах навколо граматики. Читання хрестоматії у цих класах виступало ілюстрацією до синтаксичних правил; знайомство з творами римських авторів припускалося лише "за сприятливих умов"

чи нескладних творів, починаючи з IV класу. Робота у VII–VIII класах полягала головним чином у читанні творів прозових (Цицерон, Лівій) і поетичних (Вергілій, Горацій) і стислого повторення граматики. Програма з грецької мови для гімназій, де вона викладалася обов'язково (до яких належала 2-а Київська гімназія) чи за бажанням учнів, відрізнялася від програми з латинської мови лише переліком граматичних явищ і авторами, твори яких читалися і розбиралися в старших класах (Сократ, Платон, Софокл, Геродот, Гомер, Демосфен) [181, с. 135–143].

Німецька мова вводилася в чоловічих гімназіях з I класу (25 год. у гімназіях без грецької мови і 23 год. у гімназіях з грецькою мовою), а французька мова викладалася, починаючи з II класу в такому ж обсязі [181, с. 60]. З початку XX ст. за орієнтовну основу для навчання нових мов виступала граматика російської мови, з якою діти знайомилися або паралельно (у випадку з німецькою мовою), або за рік до вивчення нової іноземної мови (у випадку з французькою).

У наступні роки на німецьку й французьку мови у чоловічих гімназіях з однією класичною мовою відводилося, відповідно: в 1903 р. – 25 і 21 тижневих уроки, у 1904 р. – 25 і 24, у 1905 р. – 25 і 25 тижневих уроків [124, с. 11–12]. За циркуляром Департаменту народної освіти від 5 червня 1905 р., усі учні II–V класів гімназій мали в обов'язковому порядку вивчати дві нові мови. Проте проведений нами аналіз діяльності чоловічих гімназій КУО у цей період показав, що тим з гімназистів, хто обрав у 1902–1904 рр. вивчення лише однієї нової мови, було дозволено "залишитися до кінця гімназії при вивченні однієї нової мови" [297, арк. 348]. За таблицею уроків на 1910/11 н.р., обов'язковими для вивчення у чоловічих гімназіях були дві нові мови за такої кількості тижневих годин: у гімназіях з однією класичною мовою (латиною) – по 25 уроків обох нових мов; у гімназіях з двома класичними мовами – 23 уроки німецької і 21 урок французької мови [181, с. 60].

У змісті навчання нових мов сталися більш суттєві зміни, ніж щодо стародавніх мов. Насамперед, вимоги з нових мов почали розташовуватися в навчальній програмі перед вимогами до стародавніх мов, що підтверджувало зміну пріоритетів у гімназійній іншомовній освіті з початку XX ст. По-друге, вони містили чіткий поділ на практичний і теоретичний розділи ("практичні вправи" й "теоретичні

відомості"). Вправи в усному мовленні (перефразування, перекази легких прозаїчних творів і віршів за допомогою запитань вчителя), заучування слів і виразів з прочитаного тексту вводилися вже з першого року вивчення німецької мови (I клас). З II класу пропонувалися вправи у веденні розмови німецькою мовою та заучування слів і вживаних у розмовній мові фраз, з IV – переказ прочитаного мав відбуватися вже самостійно, без допомоги запитань вчителя. Такі ж завдання пропонувалися з французької мови, вивчення якої розпочиналося з II класу. Крім того, в зразковій програмі продовжували пропонуватися усні й письмові переклади з нових ІМ на російську, читання хрестоматій і цілих творів видатних письменників, епізодів історичного й розповідного характеру, повідомлення біографічних відомостей про автора, курсорне читання (швидке читання з загальним розумінням, без перекладів і пояснень), читання без підготовки (*a livre ouvert*) з усною й письмовою передачею змісту прочитаного [181, с. 127–134].

Аналіз того, як у конкретних умовах гімназій КУО реалізувалися зразкові навчальні програми, засвідчує, що суттєвих змін у рівні практичного володіння гімназистами новими мовами до кінця досліджуваного періоду не сталося. Наприклад, згідно з програмою 1-ї Київської гімназії, виданою в 1911 р., робота з німецької мови з I по VII клас будувалася виключно у вигляді послідовного опрацювання з класу в клас параграфів з підручника німецької граматики авторів Глезера і Пецольда; лише у двох старших класах на тлі повторення морфологічних і синтаксичних граматичних форм вводилися читання, розбір, переклад і переказ розділів з художніх творів німецьких авторів. Лише програма французької мови відповідала за змістом зразковій навчальній програмі 1902 року [177, с. 98–104].

Відповідно до нових тенденцій у викладанні ІМ, було змінено вимоги до іспитів. Так, відповідно до міністерського циркуляру від 2 березня 1908 р. у цей і наступні роки у гімназіях КУО, де не вивчалася грецька мова, перевідні іспити з класу в клас складалися як письмово, так і усно, проте іспит з латинської мови складався лише усно і лише в IV й VI класах, в той час як в період після введення Статуту 1871 р. іспити з латини, грецької й нових мов складалися щорічно (у I–III і V класах письмові, а в IV й VI класах і письмові, й усні). Кількість перевідних

іспитів з нових мов також була скорочена, проте підготовка з цих мов перевірялася частіше: у V–VII класах письмово з французької мови, зокрема, у вигляді диктанту, а не перекладів, як раніше, у VI письмово з німецької мови; у IV й VI усно з німецької мови, а в V й VII усно з французької мови. У гімназіях з грецькою мовою письмові перевідні іспити залишалися тими ж самими з врахуванням лише того, що в них обов'язковим було вивчення лише однієї нової мови; усно складалися іспити з однієї нової мови у V класі, у VI – з латини і грецької, у VII – з однієї нової мови.

Бажаючі вступати до університету чи інших вищих навчальних закладів мали складати "іспит зрілості" ("матуральний іспит", як його називав С. Сірополко, випускник Прилуцької гімназії 1892/93 н.р.) для перевірки того, чи має випускник гімназії достатній рівень розумового розвитку, "щоб з користю й успіхом присвятити себе подальшій науковій освіті". Такий іспит зі стародавніх мов полягав у перекладі на російську невідомого учням уривку з прозаїчних творів авторів (що читалися в гімназії), завершеного за своїм змістом і без особливих труднощів, що було значно легше вимог на іспитах з грецької і латини, обов'язкових у період панування класичних мов [198, с. 16, 19–24; 181, с. 12–13, 21, 25].

Іспит на зрілість з нових мов для випускників чоловічих гімназій проводився в усній формі і передбачав переклад на російську мову без допомоги невідомих учням уривків з прозаїчних творів (переважно історичних) розповідного чи описового характеру. При перекладі ставилися також питання з граматики [181, с. 28, 31]. Для тих, хто складав іспити з нових мов для отримання свідоцтва гімназії про зрілість екстерном ("сторонніх осіб", як їх ще називали), з 1911 р. ці іспити складалися письмово і з дотриманням таких вимог. На письмових іспитах з нових мов екстерни мали або перекладати уривок незнайомого зв'язного тексту з російської мови на іноземну, або переказати іноземною мовою прочитаний викладачем іншомовний чи російськомовний текст. При перекладі кожен, хто складав іспит, отримував за жеребом окрему тему; проглядаючи текст, він міг підкреслити в російському тексті слова, переклад яких йому був невідомий, і звернутися по допомогу до викладача–екзаменатора чи до словника (якщо викладач іноземної мови не мав змоги бути присутнім при початку іспиту). У випадку переказу текст зачитувався викладачем

один чи два рази, при чому пояснення значення невідомих слів могло відбуватися таким же чином, як і при перекладі. Кожне звернення по сторонню допомогу приймалося до уваги при оцінюванні роботи [181].

Одним із засобів наближення викладання нових мов до практичних потреб життя стала пропозиція МНО наприкінці 1901 р. ввести у чоловічих гімназіях спеціальні практичні уроки з нових мов. Учений комітет Міністерства освіти, розглядаючи це питання, виходив з тих міркувань, що за невеликої кількості уроків і великої наповнюваності класів неможливо досягнути вільного володіння іноземною мовою для мовленнєвої практики (усної і письмової), потреба в якій відчувається все більше і більше [296, арк. 5]. Тому було схвалено такий план проведення практичних занять: практичні уроки мали проводитися у позакласний час, тільки для бажаючих, починаючи з IV класу гімназій; учні мали поділятися на групи (не більше 10 осіб у кожній), відповідно до своєї лексичної і теоретичної підготовки; кожна група мала займатися 2 рази на тиждень з тривалістю уроку 1–1,5 год; заняття полягали в бесідах на теми з життя або з приводу прочитаної тут же статті відповідного змісту; оцінювання заняття будь-якими балами не рекомендувалося; заняття мали бути платними – 30 копійок з учня за окремий урок.

Крім того, міністерським циркуляром № 7022 від 27 лютого 1903 р. було визнано бажаним, щоб для учнів як чоловічих, так і жіночих середніх навчальних закладів, котрі мають задовільні оцінки з російської мови й математики, подібні позаурочні практичні заняття організовувалися не тільки з французької мови, але також (за можливістю) і з німецької та англійської мов. А циркуляр № 1256 від 20 січня 1905 р. надавав дозвіл на проведення таких занять і з учнями молодших класів – за умови, що вони не будуть йти на шкоду успіхам з обов'язкових предметів [181, с. 59]. Ці дані спростовують твердження І. Грузинської, висловлені нею в 1938 р., що англійська мова у дореволюційній школі майже не викладалася, а була вперше запроваджена в комерційних училищах з 1911 р. [53, с. 52].

На підтвердження реалізації цих дозвільних документів у середніх навчальних закладах КУО нами були знайдені повідомлення у звітах попечителя округи про те, що такі необов'язкові позакласні заняття справді були розпочаті в колегії Павла

Галагана та в деяких інших гімназіях [155; 156].

Проекти реформування середньої освіти, висунуті на початку ХХ ст., незмінно спонукали до покращення іншомовної освіти і в реальних училищах. Так, за міністра освіти М. Боголєпова передбачалася перебудова реальних училищ в напрямі зближення їх за своїм загальноосвітнім потенціалом з гімназіями, зокрема, завдяки посиленню викладання нових мов. У проекті "Основних положень влаштування загальноосвітньої середньої школи", розробленого за міністра П. Ванновського, планувалося програми перших трьох класів усіх середніх шкіл максимально зблизити, щоб забезпечити можливість переходу з однієї школи в іншу, що, звичайно, вимагало уніфікації навчальної програми і кількості навчальних годин на нові мови у всіх цих закладах.

З практично зреалізованих заходів варто відзначити введення з 1902 р. однакового курсу навчання у всіх гімназіях і реальних училищах, посилення в останніх викладання нових мов [189, с. 719]. Крім того, у викладанні німецької мови у реальних училищах, яке здійснювалося на початку 1900-х років за навчальними планами 1895 р., було скорочено курс граматики в II класі. А внаслідок зростання числа годин на французьку мову в II класі виникала можливість, не збільшуючи теоретичну частину курсу, більше уваги звернути на лексику й практичне застосування знань, що сприяло засвоєнню навіть більшої кількості матеріалу з французької мови, ніж вимагалось навчальним планом 1895 року [296, арк. 179].

У навчальному плані 1901 р., рекомендованому міністерством для молодших класів реальних училищ, уперше зайшла мова про введення в цих училищах натурального методу навчання. Правда, офіційні настанови були дуже обережними і визнавали можливість його застосування "лише при наявності цілком підготовлених до відповідного ведення справи викладачів і при тому, головним чином, тільки при невеликих групах учнів", "не роблячи цей метод обов'язковим", а виносячи питання застосування цього методу на розгляд педагогічних рад відповідно до умов кожного конкретного реального училища [296, арк. 179].

У комерційних училищах викладання нових мов на основі натурального методу зміцнювалося. Так, на початку ХХ ст. у Київському комерційному училищі

Натансона навчання ІМ у підготовчому класі відповідно до натурального методу розпочиналося з вивчення азбуки, написання літер і вправ у вимові. У перших двох класах на прозовому й віршованому матеріалі відпрацьовувалася правильна вимова й виразне читання; актуальним було наочне навчання усного мовлення, яке організовувалося у формі бесіди за тематичними картинами Хьольцеля ("Чотири пори року", "Ферма", "Місто"), проте значних результатів на цьому етапі воно ще не давало. Викладання велося іноземною мовою. Наприклад, вчителька французької мови у 1-му класі К. Шереховська обходилася повністю без пояснень і перекладів на російську мову. Оповідання, байки і вірші завчалися й передавалися учнями в особах. Учителька сама складала невеличкі оповідання, які розповідалися й завчалися у класі. Для вправлення в розмовній мові один урок в тиждень вона присвячувала тогочасній новинці – грі в лото, яке випускалося московською фірмою "Сотрудник школ". Матеріалом для вільних бесід і засвоєння лексики у молодших класах слугували теми, пов'язані з навколишнім життям учнів ("Умеблювання класної кімнати", "Предмети викладання", "Школа", "Місто", "Сім'я", "Одяг", "Рослини", "Росія – наша вітчизна" тощо) [280, арк. 91–92, 137].

Після усної підготовки переходили до письмових вправ. У письмових роботах учителі повністю відмовилися від перекладів, а пропонували учням коло дошки чи за партою письмово відповідати на питання за змістом пройдених текстів, списувати тексти з книги, писати диктанти на основі перефразованих вивчених текстів чи легкі перекази пройденого. У III класі застосовувалися усна й письмова передача й перефразування прочитаного тексту, складання описів картин, бесіди за змістом прочитаного. Граматика засвоювалася шляхом виконання практичних вправ за текстом. Наприклад, якийсь уривок розповідного тексту, викладений у теперішньому часі, пропонувалося передати в минулому чи майбутньому часі, щоб учні на власному досвіді засвоїли характерні зміни, які відбуваються при цьому. Крім навчальних посібників з граматики, учителька готувала власні письмові розробки, які використовувалися на уроках. Найбільш встигаючим учням пропонувалися для домашнього читання художні книги, зміст яких вони на уроках передавали французькою мовою. У VI–VII класах здійснювалося курсорне (з загальним

розумінням) і статарне (з повним розумінням) читання текстів описового характеру, казок, усний і письмовий переказ прочитаного, попутно повторювалася граматики. Тексти для читання обов'язково містили історико–культурні й країнознавчі уривки, наприклад, "Генріх IV", "Імператор Росії і король Прусії в Парижі", "Квіти Франції" та інші. Вводилися елементи професійно орієнтовного навчання іноземної мови. Наприклад, програма з німецької мови передбачала навчання з 6–го класу написання листів загального змісту. Програма з французької мови містила такі тексти, що знайомили з торгівлею, промисловим підприємствами, сільським господарством, фінансовими установами і операціями, транспортними засобами, метричною системою вимірювання, топографічними картами тощо [280, арк. 91–92, 138].

Навчання ведення комерційної кореспонденції іноземними мовами у VI класі комерційного училища Натансона включало засвоєння загальних знань про значення кореспонденції, розташування й виклад матеріалу ділових листів, особливості комерційного стилю, датування, копіювання, кувертування листів, ведення реєстраційних книг, складання архіву. Практичні справи полягали в складенні обіжників, листів з пропозицією послуг, листів–повідомлень, листів–замовлень і листів, в яких повідомлялося про використання послуг, листів, що стосувалися розрахунків при покупці й продажу товарів, листів–нагадувань тощо. У VII класі учні займалися складанням листів стосовно тих комерційних випадків, які розглядалися при вивченні торгової й банківської бухгалтерії [280, арк. 102, 150].

Річна успішність з загального курсу німецької і французької мов зростала, порівняно з першими роками діяльності училища, й становила в 1900–1901 н.р. вже 83% і 84% відповідно, а з комерційної кореспонденції – незмінно складала 100%, що дає підстави думати, що учні комерційного училища дуже відповідально ставилися до набуття професійних умінь ведення іншомовного листування.

Активне запровадження натурального методу навчання нових мов передовими учителями–практиками в закладах реальної освіти мов вигідно відрізняло їх від класичних гімназій. Серед піонерів нової методики в Російській імперії були й київські педагоги. Так, за оцінкою С. Ніконової, одним з перших з пропагандою перебудови викладання ІМ виступив викладач німецької мови Київського

реального училища св. Катерини і Київського комерційного училища П. Ней [140, с. 15]. З опису ним викладання нових мов, видрукованого в Києві у 1902 р. окремою книгою "О преподавании новых языков в коммерческих и реальных училищах", дізнаємося, що в той час, як у класичних гімназіях опрацювання граматичних форм все ще становило головну частину навчальної роботи, вчителі закладів реальної освіти намагалися будувати навчальний процес навколо практичного засвоєння мови, в якому вивчення граматики грало б лише допоміжну функцію [138].

Натуральний метод навчання мов П. Ней називав "наглядно–практичним" і виділяв такі його головні переваги: 1) учні постійно чули іноземну мову, яка "проникала в учнів через всі пори"; 2) іноземне слово поставало у безпосередньому зв'язку з самим предметом, якістю чи дією, продемонстрованими учню, що знаходило у його свідомості значно більше асоціацій і тому значно легше засвоювалося; 3) групування граматичних правил навколо іншомовного тексту значно більше сприяло свідомому сприйманню граматики, ніж зубріння граматичних правил; 4) наочний спосіб вивчення мови розвивав в учнів конкретні уявлення, в той час як переклад створював "туманні", а часто навіть "помилкові" уявлення; 5) практичні вправи при наочному методі краще і швидше готували учнів до читання зв'язних текстів і цілих літературних творів, ніж переклади; 6) наочно–практичний метод спонукав викладачів працювати на уроці з усім класом, а не з окремими учнями в умовах репетиторства [138, с. 38–39].

П. Ней підкреслював значення врахування психологічних властивостей дитячого віку, пропонував використовувати здатність дітей підсвідомо засвоювати мовний матеріал. Так, він відстоював таку послідовність вивчення іноземної мови, при якій учні спочатку "безсвідомо", практичним шляхом зустрічалися б з граматичними формами в процесі усних і письмових вправ і тільки коли вони вже достатньо познайомилися з мовою і розвинули здатність до абстрактного мислення, можна було б приступати до "проходження" граматики. На перших порах граматика мала б вивчатися індуктивним шляхом в тому обсязі, який необхідний для виконання вправ і читання. Групуючи однорідні граматичні явища, вчитель мав розвивати в учнів "інстинкт у застосуванні відомих законів мови", а учні –

самостійно виводити граматичне правило з роботи з граматичними формами. "Не треба втрачати з виду, – писав П. Ней, – що мова сама – квітуче й плодоносне дерево, грамати́ка – тільки па́ля, на яку воно спирається" [138, с. 21–22].

Велике значення надавалося позитивному мотивуванню діяльності учнів, їх усвідомленню практичної користі від своєї роботи, властивому дітям інтересу до творчості. Наприклад, граматичні форми пропонувалося опрацьовувати не сухо й ізольовано від контексту, а в реченні, яке б виражало певну думку, і давати учням змінювати ці форми (скажімо, відміняти дієслово), змінюючи контекст. Письмові вправи також мали подаватися в живому зв'язку з практичним вивченням мови, з поступовим переходом від вивчення літер до списування з книги, групування слів за орфографією, порівнювання схожих і відмінних форм, складання спершу речень, потім – письмових відповідей на запитання. Таке поступове ускладнення завдань мало дійти в старших класах до вільної передачі письмового змісту цілих зв'язних статей, пройдених у класі. Важливим умінням у старших класах ставало уміння писати листи з різних життєвих приводів, дотримуючись необхідних зовнішніх атрибутів оформлення приватного листування. Комерційне листування і заучування спеціальних комерційних термінів залишалося метою уроків комерційної кореспонденції [138, с. 21–27].

Стосовно читання літературних творів у реальних і комерційних училищах П. Ней дотримувався передових ідей відбору таких текстів для читання, які б знайомили учнів з "духом і звичаями інших народів", відносилися б не тільки до класичної літератури, а й належали сучасним авторам і були б написані мовою, яка знаходилася у тогочасному вжитку в освічених колах. Для досягнення рівня вільного читання іноземних авторів, якого важко було набути лише завдяки читанню в класі, він радив поряд з курсорним класним читанням ввести систематичне домашнє читання з цікавим змістом під керівництвом вчителів нових мов. Звертає на себе увагу, що цей учитель–практик вважав за необхідне пояснювати учням реальних і комерційних училищ різні форми поетичних і прозаїчних літературних творів, повідомляти короткі біографічні відомості про письменників, які б збагачували загальні культурні знання [138, с. 27–29].

З початку XX століття мережа реальних училищ і закладів комерційної освіти у КУО продовжувала зростати. Проти 8 діючих у кінці XIX ст. реальних училищ у 1905 р. їх налічувалося вже 11, на 1 січня 1909 р. – 14, у 1911–1912 рр. – 12, у 1916–1917 рр. – 13 [39, с. 19; 155; 156; 157]. Серед центрів комерційної освіти КУО у 1913 р. виділялися Київ (13 закладів) та Бердичів (3 заклади) [175, с. 13].

З того часу, як жінки в 1906 р. отримали можливість продовжувати середню освіту на вищих жіночих курсах, у КУО стало стрімко збільшуватися й число жіночих гімназій, яке врешті перевищило число чоловічих гімназій у цей же період. Так, за звітом попечителя округи, на 1 січня 1909 р. – їх було 56 (проти 40 чоловічих), а на 1 січня 1912р – 78 (проти 51 чоловічої) [155; 156]. Як підраховала у своєму дисертаційному дослідженні В. Вірченко, лише в м. Києві до 1920 р. діяло 25 жіночих гімназій. Серед них найбільш популярними були Інститут шляхетних дівчат, Фундуклеївська гімназія, гімназія МНО, приватна жіноча гімназія О. Т. Дучинської [34, с. 11].

У досліджуваний період французька й німецька мови викладалися у всіх жіночих гімназіях і прогімназіях КУО. Причому в Київській приватній гімназії А. Жекуліної, яка існувала на правах чоловічих гімназій, нові мови входили до переліку обов'язкових. А в Київській гімназії при євангелістсько–лютернській церкві німецька мова викладалася як обов'язкова. Вивчення ІМ у багатьох з жіночих гімназій округи розпочиналося ще з підготовчого класу. Наприклад, за розкладом уроків на 1909 р. у жіночій гімназії Карнацької, у початковому, I і II класах викладалося щотижня по 3 уроки німецької і французької мов [311, арк. 122]. У цьому ж році педагогічна рада Луцької жіночої гімназії А. Н. Коленко звернулася з проханням до попечителя КУО про введення викладання нових мов з підготовчого класу гімназії. Зважаючи на це та багато подібних звернень від інших гімназій, Попечительна рада округи в листопаді 1909 р. прийняла загальне рішення дозволити викладання нових мов у підготовчих класах жіночих гімназій [311, арк. 332].

Частка дівчат у КУО, що вивчали нові мови постійно зростала. Так, якщо у 1908 р. загальна кількість учениць, котрі вивчали французьку мову, становила 45%, а німецької – близько 35%, то в 1916 р. ці пропорції були, відповідно, 52% і 48%

[156; 157]. Ці цифри могли б бути й вищими, якби не та обставина, що ученицям доводилося вносити додаткову плату за кожен нову мову (5–10 рублів у рік).

У викладацькому складі чоловічих і жіночих середніх навчальних закладів КУО протягом перших десятиліть ХХ ст. продовжувалася тенденція викладання стародавніх мов випускниками російських імператорських університетів, а нових мов – іноземцями–носіями мови. Наприклад, з даних, поданих в 1905 році до "Памятної книжки Київської учбової округи», дізнаємося, що, у Полтавській чоловічій гімназії стародавні мови читали: кандидат історико–філологічного факультету університету св. Володимира К.Поплавський та випускник цього ж факультету С. Матковський; нові мови викладали особи іноземного походження, котрі склали в Росії іспити на звання вчителя гімназії: французьку мову – Фелікс Шмітт та домашня наставниця (вчителька Полтавської жіночої гімназії) О. Вінтель, а німецьку мову – А. Рибарж та Е. Реймерс (вчитель Полтавського реального училища) [297, арк. 231–233]. У Прилуцькій чоловічій гімназії посади викладачів стародавніх мов протягом останніх 20 років займали випускники історико–філологічного інституту кн. Безбородька з правами кандидата університету І. Сенаторський та П. Калента; а нові мови викладалися вчителями М. Стояновичем (німецька мова) і Ю. Тюррьяном (французька мова) [297, арк. 240]. У Прилуцькій жіночій гімназії посади вчителів німецької мови займали П.Зіннер та А.Фюрер [297, арк. 236]. У Вінницькому реальному училищі французьку мову у 1909 р. викладав учитель Де сен Лоран; у Кам'янець–Подільському реальному училищі обидві ІМ читала вчителька Е. Адлер; у Київському реальному училищі св. Катерини працювали викладачі німецької мови Е. Баллод та Л. Еккард; у Новозибківському реальному училищі посади викладачів німецької мови посідали Г. Екке та М. Реттер; у Полтавському Олександрівському реальному училищі викладачами німецької мови були Я. Айдінгер та П. Рейнке, а французької – А. Токс; у Проскурівському Олексіївському реальному училищі виконував обов'язки викладача німецької мови В. Вернке; французьку мову в Чернігівському реальному училищі читав Д. Сассі [298].

Проте, як свідчать звіти про діяльність реальних училищ за 1908/09 н.р., вітчизняні викладачі нових мов, які отримали звання учителя в російських

імператорських університетах, досить уміло виконували свої обов'язки й успішно застосовували нові навчальні прийоми. Зокрема, майже всі з них і навіть частіше, ніж учителі-носії мови, навчали мов на основі натурального методу; застосовували наочність; привчали учнів до живого мовлення, відповідей на запитання і переказів текстів іноземною мовою [298]. За законом від 10 травня 1912 р., право викладання нових мов у всіх класах чоловічих навчальних закладів отримали учителі-жінки, котрі здобули звання домашньої наставниці чи викладача нових мов [300, арк. 363].

Протягом першого десятиліття XX ст. у суспільстві зростало незадоволення нерівноправністю класичних гімназій і реальних училищ, неможливістю вступу випускників останніх до університетів. Тому у розвитку реальних училищ спостерігалася стійка тенденція до надання змісту навчання в них загальноосвітнього характеру. З метою зближення змісту загальноосвітньої підготовки у класичних гімназіях і реальних училищах КУО на прохання дирекції деяких реальних училищ було введено вивчення найбільш встигаючими учнями латинської мови у позаурочний час. Так, восени 1905 р. у Чернігівському реальному училищі було організовано викладання латинської мови для учнів IV–V класів (3 уроки на тиждень). До викладання латини було запрошено викладача німецької мови Чернігівської чоловічої гімназії Яновича, який прослухав повний курс наук класичного відділення історико-філологічного факультету університету Св. Володимира [297, арк. 242–243]. Письмові іспити у III–V класах реальних училищ проводилися з тих же предметів, що й у чоловічих гімназіях без грецької мови.

У проекті нового "Положення про гімназії", яке розроблялося МНО на чолі з міністром А. Шварцом і було представлене в липні 1910 р., наголошувалося, що "ненормальність" становища з реальними училищами стосовно освітніх прав їх випускників "викликала в російському суспільстві найбільше непорозуміння" [290, арк. 91–120]. У ньому також відзначалося, що думка про призначення реальної освіти давати загальну освіту, пристосовану до практичних потреб і набуття учнями технічних знань, виявилася однобічною, і визнавалося, що реальні училища як колишній відособлений тип середньої школи втратили своє значення, а завдяки гуманітарній освіті, набутій при вивченні нових мов, літератури, історії,

перетворилися наразі в загальноосвітню школу [290, арк. 91].

Про зміцнення загальноосвітньої функції реальної освіти свідчило і покращення результативності вивчення ІМ у них. Рівень володіння новими мовами у реальних гімназіях КУО у порівнянні з чоловічими гімназіями у цілому оцінювався позитивно. Так, у результаті перевірки в 1909 р. випускових письмових робіт з нових мов учнів реальних училищ округи комісією у складі викладача німецької мови 1-ї Київської гімназії О. Йогансона і директора Київського реального училища св. Катерини, викладача французької мови К. Роммата зроблені комісією зауваження стосувалися головним чином недостатньої літературної правильності перекладів російською мовою, неохайності оформлення робіт. У той же час грамотність учнів оцінювалася досить високо: наприклад, у Чернігівському реальному училищі – як хороша з обох мов, у Рівненському реальному училищі – майже бездоганна з французької мови [307, арк. 179–180, 218–219, 221, 400, 401]. При подібній перевірці в 1910 р. 296 письмових робіт з німецької мови випускників 12 реальних училищ округи були одержані наступні результати: оцінкою "5" було відзначено 40 робіт (13,5%), оцінкою "4" – 89 робіт (30,1%), оцінкою "3" – 157 робіт (53%). Неуспішними виявилися лише 10 робіт (3,4%) [152]. Тобто, за сучасними вимірами, загальна успішність становила 96,6 %, а якість знань – 43,6%. У наступні роки якісні показники успішності продовжували зростати. Так, за оцінкою іспитовими комісіями 319 робіт випускників тих же реальних училищ у 1912 р., відсоток відмінних і хороших робіт зріс у порівнянні з 1910 і 1911 р. – до 45,6 % [153, с. 4]. Ці цифри значно перевищували результативність вивчення класичних мов у чоловічих гімназіях на піку їх домінування у змісті середньої освіти. На іспитах учням були запропоновані для перекладу оригінальні тексти середньої складності обсягом 26–32 друкованих рядка, взяті з "Історії тридцятирічної війни" Шіллера та оповідання "Ліхтенштейн" Гауффа [152]. Покращувалася й грамотність робіт. Наприклад, у 1910 р. з числа реальних училищ була відзначена як бездоганна грамотність з німецької мови учнів Вінницького реального училища. Кращими в окрузі були визнані роботи першого випуску Проскурівського Олексіївського реального училища (12 учнів) [299, арк. 355, 356, 359]. У 1912 р. роботи 1-го

Київського реального училища, оцінені на "відмінно" й "добре", були названі "майже бездоганними". Результати переважної більшості училищ були визнані "задовільними" й "цілком задовільними", у Рівненському училищі – "хорошими" [153]. Помилки в стилістиці російських перекладів з іноземної мови, що відзначалися в більшості училищ, обґрунтовувалися інспектуючими і дирекцією училищ тим фактом, що нові мови у них читали переважно іноземці, які самі володіли російською мовою "не завжди задовільно", тому в учнів формувалося "недбале ставлення до російської мови", яке виявлялося в екзаменаційних роботах. Часто іноземні викладачі не мали спеціальної педагогічної підготовки, виявлялися "випадковими" людьми у стосунку педагогічної діяльності і, до того ж, часто звільнялися: для прикладу, в Чернігівському реальному училищі за 9 років його існування змінилося 5 викладачів французької мови, 3 викладачі німецької мови і 1 вчителька обох нових мов [299, арк. 357, 369]. Наведені вище приклади є типовими, оскільки, як доводить у О. Місечко, професійна підготовка вітчизняних учителів нових мов в університетах і вищих жіночих курсах України протягом першого десятиліття ХХ ст. була лише розпочата [128].

Доречно у цьому зв'язку відзначити, що брак кваліфікованих учителів нових мов відчувався протягом усього досліджуваного етапу й у чоловічих гімназіях. Для прикладу, навіть у звіті попечителя КУО за 1916 рік наголошувалося на "крайній нестачі" осіб, що мають звання учителя нових мов гімназії, тому ці посади доводиться заповнювати особами жіночої статі, котрі мають звання домашньої учительки, чи іноземцями, які не мають відповідного російського диплому [157].

З метою зближення змісту загальноосвітньої підготовки у жіночих і чоловічих гімназіях вносилися зміни у діяльність жіночих гімназій, які досі спиралися на положення, прийняте ще в 1870 р. Зокрема, у КУО продовжувалося введення в програму жіночих гімназій латинської мови як навчальної дисципліни. Так, як довідуємося з матеріалів педагогічної ради Полтавської приватної жіночої гімназії Н. Старицької, за побажанням батьків учениць, тут з 1908/09 н.р. проводилося спільне вивчення ученицями V I VI класів латини: 2 уроки в тиждень за окрему плату в 10 рублів за рік навчання. Робота на уроці будувалася так, щоб якомога

більша кількість учениць була опитана на уроці, а їх увага підтримувалася зацікавлюючим викладанням; переклади з латини на російську мову й навпаки учениці змінювалися відмінюванням іменників, прикметників, займенників і дієслів; пізніше до вивчення граматики додавалося читання уривків з хрестоматії для кращого закріплення вивченого в пам'яті учениць. Працювали учениці за підручником викладача С.–Петербурзької 4-ї чоловічої гімназії М. Камерлінга "Перша латинська книга для трьох молодших класів гімназій і прогімназій" [311, арк. 314]. Загалом у 1908 р. латина викладалася у 6 жіночих гімназіях КУО [155]. А у 1916 році таких гімназій було вже 12 [157].

Нами також були виявлені свідчення, що дівчата навіть переважали своїх однолітків з чоловічих гімназій за переліком набутих умінь з ІМ. Так, з листа викладача німецької мови Олександрівської Київської гімназії М. Дрешера від 7 серпня 1917 р. дізнаємося, що, за обсягом матеріалу з німецької і французької мов, програми жіночих і чоловічих гімназій майже співпадали. Він же далі пише, що практика показала, що в жіночих гімназіях за результатами семи класів досягалися у більшості випадків кращі результати, ніж у чоловічих. Учениці не тільки справлялися з перекладами, але нерідко були здатними спілкуватися німецькою мовою [268, арк. 14]. Про відповідність тогочасних програм з нових мов у чоловічих і жіночих гімназіях писали й інші викладачі [268, арк. 22].

Водночас, у змісті навчальних планів і програм жіночих гімназій з нових мов перших десятиліть ХХ ст. помітним є більш широко представлений, ніж у чоловічих гімназіях, культурологічний компонент іншомовної освіти, а саме ознайомлення учениць з художніми й історичними творами західноєвропейських авторів, їх біографією й історичною епохою. Так, у звітах про пройдений матеріал з німецької і французької мов у Київській жіночій гімназії св. кн. Ольги повідомлялося, що уже в II–III класах учениці читали казки братів Грімм, вивчали на пам'ять багато віршів відомих авторів, а в 7-му класі вони докладно знайомилися з біографіями Корнелія, Расіна, перш ніж переходили до опрацювання їх драматичних творів [269, арк. 39, 41].

У жіночих гімназіях активно заохочувалося також позаурочне (домашнє)

читання ученицями художньої літератури. Наприклад, при відкритті додаткового 8-го класу у Київській гімназії св. Ольги було відзначено, що у VIII класі вважалося за доцільне присвятити весь час виключно читанню й перекладу як уривків із статей, так і цілих творів художнього і наукового характеру. При тому підкреслювалося, що не варто обмежуватися лише читанням у класі, а слід вимагати від учениць і обов'язкового домашнього читання, для чого необхідно створити при учнівських бібліотеках відділи з німецької мови. Обов'язково мало бути введено користування загальними словниками і учениці мали бути навчені правильному й швидкому користуванню ними. Ще ученицям пропонувалося складати короткі письмові реферати російською мовою прочитаних удома німецьких творів [268, арк. 14зв.]. А вчителька французької мови у VIII класі цієї ж гімназії О. Дмитриєва писала: "При трьох тижневих уроках розподіл навчального матеріалу пропонується наступний: 1 урок на повторення пройденого курсу граматики і 2 уроки на вивчення зразкових творів класиків і авторів 18 і 19 століть: Corneille (*Le Cid*), Racine (*Atholie*), Lesage (*Gil Blas*), George Sand (*La mone au diable*), Victor Hugo (*Les misérables*), Alphonse Daudet (*Lettres de mon Moulin*), Guy de Maupassant (*Mademoiselle Perle*, *La poruse*)" [268, арк. 22].

У свою чергу, активне поширення у жіночих гімназіях і закладах реальної освіти прогресивних методів і прийомів навчання нових мов справляло позитивний вплив і на методику навчання нових мов у чоловічих гімназіях КУО. Зокрема, важливим чинником впровадження нової практичної методики навчання нових мов стало використання в чоловічих гімназіях наприкінці першого десятиліття XX ст. підручників, складених за новою "натуральною" методикою чи з елементами практично спрямованих завдань. У гімназіях КУО перевага почала віддаватися підручникам, що були добре ілюстровані і складені "дуже жваво", наприклад, підручники французької мови Октава Клясса "*Le petit français ou l'enseignement par l'image*" ("Короткий підручник французької мови, чи викладання за допомогою картинок"); підручник німецької мови (автори Глезер і Пецольд); підручник з граматики німецької мови київського автора Нея, в якому було чітко викладено всі правила з етимології, синтаксису й орфографії в одній книжці. Зокрема, у 1909 р. у

Золотопольській гімназії 1–у частину підручника О. Клясса пропонувалося ввести для учнів II–IV класів, а 2–у частину – для учнів V класу. Для викладання німецької мови у I класі цієї ж гімназії викладачка Л. Красовська висловила бажання скористатися підручником Л. Льюше "Lehrbuch der deutschen Sprache" ("Підручник німецької мови"), оскільки в ньому застосовувався наочний метод навчання мови. А в Переяславській гімназії цього ж року замість підручника Л. Льюше, який виявився за складним для учнів цієї гімназії, було введено підручник з німецької мови Нея, Бруненека й Берзіна "Lehrbuch der deutschen Sprache" ("Підручник німецької мови"), гарно ілюстрований картинками і насичений легкими, зв'язними і цікавими за змістом статтями й методично упорядкованим граматичним матеріалом [311, арк. 96, 97, 216].

Популярні серед учителів нових мов підручники містили усні вправи з запитаннями (підручник французької мови Руссі "Cours de langue française" – "Курс французької мови"), застосовували наочний метод вивчення мови ("Підручник німецької мови" – "Lehrbuch der deutschen Sprache" кийського автора Л. Льюше, 1906), були побудовані на натуральному методі вивчення мови, як наприклад книга текстів для читання німецькою мовою Р. Берзіна чи підручник французької мови Е. Конофф "Premier livre de lecture d'après la methode naturelle" ("Перша книга для читання відповідно до натурального метода") [311, арк. 96–97, 158, 159, 160–162, 188]. У користуванні викладачів знаходилося багато виписаних з–за кордону художніх книг, сучасних підручників і навчальних посібників для вчителів, у тому числі М. Берліца – автора оригінальної системи навчання ІМ, побудованої на імітації природного процесу оволодіння дітьми рідною мовою.

Для курсорного читання використовувалися казки братів Грімм, народні казки, уривки з творів письменників (Шіллера, Гете, Лессінга, Вольтера, Доде, Мольєра). А у Київській приватній жіночій гімназії Л. Браткової в 1909 р. викладачка французької мови Н. Бобрикова отримала дозвіл педагогічної ради на заміну в II–IV класах підручника Росмана й Шмідта "Ілюстрований курс французької мови" підручником Руссі "Cours de langue française" ("Курс французької мови", I й II частини) через те, що в ньому предмети на ілюстраціях виявлялися мало знайомими

учнями і тому малоцікавими; не було вправ для самостійної роботи; не було пояснень граматичних правил і прикладів до них. Щодо підручника Руссі, навпаки, наводилися такі його переваги: 1) в ньому містилися ілюстрації зі знайомим учням оточенням; 2) в ньому було достатньо як усних вправ у вигляді запитань (questionnaire), так і письмових; 3) в ньому подавалося багато прикладів похідних слів, синонімів і антонімів [311, арк. 160–162].

Водночас, як слідує з протоколів засідань восени 1909 р. комісії з питання змін у правилах про іспити, що складалася з директорів Київських гімназій, керівники чоловічих гімназій не були готові поступитися першістю класичних мов на користь нових мов. "Надавати ж цим предметам (новим мовам – С.Х.) переважаючого значення, наприклад, у порівнянні зі стародавніми мовами, з яких письмових іспитів не встановлено, навряд чи доцільно, □ говорилося в Протоколі № 1 від 17 вересня 1909 р., – так як головна мета вивчення нових мов полягає, за пояснювальною запискою до програми з цих предметів, лише в тому, щоб навчити учнів розуміння статей нескладного змісту цими мовами" [311, арк. 326].

Утім відчутна лібералізація вимог до стародавніх мов, а також посилення практичної спрямованості вивчення нових мов з початку ХХ ст. мали своїм позитивним результатом зростання кількості чоловічих гімназій і прогімназій у цей період. Так, якщо за звітом міністра народної освіти за 1905 р. їх у КУО було 28, то на 1 січня 1909 р. – вже 40, на 1 січня 1912р – 51, а на 1 січня 1917 р. – 72 [39, с. 19; 155; 156; 157]. Це при тому, що в липні 1915 р., у зв'язку з військовими подіями першої світової війни і складним фінансовим станом державного казначейства попечитель КУО звернувся до директорів середніх навчальних закладів, що утримувалися за місцеві кошти, від імені МНО з оголошенням про необхідність відкласти до більш сприятливих часів відкриття за державний кошт нових чоловічих і жіночих гімназій та прогімназій, а також реальних училищ [300, арк. 405]. Цікаво, що в цей же час до дирекцій середніх навчальних закладів КУО надійшла міністерська пропозиція від 15 вересня 1915 р. за № 186 про небажаність призначення на посади класних наставників осіб з числа викладачів німецької мови і осіб німецької національності [300, арк. 620].

Проголошення нових принципів організації шкільної справи відчутно позначилося на обсязі годин, що планувалося відвести на ІМ, і кількості ІМ, вивчення яких рахувалося доцільним. У травні 1908 р. МНО прийняло черговий циркуляр, в якому встановлювалася обов'язковість по завершенні 1908/09 н.р. двох нових мов не тільки для учнів гімназій, але й для сторонніх осіб, що, нарівні з ними, складали іспит зрілості за курс гімназії чи вступали до якогось класу гімназії. А з 1910/11 н.р. при вступі до університетів випускників православних духовних семінарій від них вимагалось свідоцтво про складені іспити, в тому числі з німецької і французької мов, в обсязі 8-ми класів чоловічої гімназії [306, арк. 4].

У приватних чоловічих гімназіях КУО вводилася англійська мова. Наприклад, у Київській гімназії "Товариства сприяння середній освіті у м. Києві" англійська мова викладалася у 1916 р. у VI–VIII класах по 3 уроки в тиждень. Загалом у цьому році англійську мову вивчали у 6 чоловічих гімназіях КУО 367 учнів у 6-ти чоловічих гімназіях (8,3% загальної кількості гімназій), а також у 6 жіночих гімназіях. У Житомирській гімназії в 1916 р. 200 учнів вивчали польську мову [157, с. 29, 38, 30]. У розкладі уроків на 1910/11 н.р. у Київській жіночій гімназії св. Княгині Ольги англійська мова викладалася, починаючи з III класу (1 урок в тиждень), у IV класі – 3–4 уроки (у першому відділенні) чи 1 урок (у другому відділенні), у V класі – 4 уроки, у VI класі – 1 урок (спільний для V–VI класів), у VII класі – 3 уроки, у VIII класі – 1 урок (викладач Е. Янста) [306, арк. 142].

Водночас через скорочення годин на стародавні мови у чоловічих гімназіях у ХХ ст. продовжувалася практика суміщення викладання одним викладачем кількох навчальних предметів, розпочата ще в 1870-х роках. Проте на даному етапі іншомовної освіти зростала тенденція до суміщення викладачами стародавніх мов справді однорідних предметів. Скажімо, якщо в 1908 р. учителям–класикам доручалося викладання російської мови, нових мов, філософської пропедевтики, історії і навіть законодавства чи географії, то в 1916 р. предмети, що поєднувалися, обмежувалися російською мовою чи стародавньою історією [156; 157].

Утім на тлі зростаючої пріоритетності нових мов у порівнянні з класичними у чисельних проектах реформування й перегляду шкільних навчальних планів,

запропонованих у період 1906–1915 рр., спостерігалася поступова втрата іноземними мовами загалом і особливо класичними мовами своїх ключових позицій у змісті освіти. Показовим у цьому стосунку є, наприклад той факт, що коли в період першої світової війни у чоловічих гімназіях було введено такий навчальний предмет, як військова справа, години на його викладання було взято саме з відведеного часу на вивчення німецької мови. Таким чином, у IV–VII класах чоловічих гімназій КУО на вивчення німецької мови приходилося лише 9 тижневих уроків [268, арк. 14]. У реальних училищах округи в 1915 р. на нові мови відводилася значно більше тижневих годин: на німецьку мову у I класі – 5 уроків, у II–IV – по 4 уроки в кожному, в V–VII – по 3 уроки, тобто 26 тижневих уроків; на французьку мову у II–III – по 5 уроків, у IV – 4 уроки, у V – 3 уроки, у VI–VII – по 2 уроки, тобто 21 урок на тиждень [303].

У проектах нових навчальних планів передбачалося застосування нових критеріїв відбору навчального матеріалу і введення таких навчальних дисциплін, які більшою мірою, ніж попередні, відповідали б природі дитини, задовольняли природну допитливість дитячого розуму у різні періоди його розвитку, формували свідоме ставлення до життя. У контексті зазначених принципів підкреслювалося, що у минулому загальноосвітня і практична цінність ІМ як шляху до світової культури була дуже перебільшеною, натомість акцентувалося значення національної науки і культури. Наголошувалося, що "всі риси високої інтелектуальної й емоційної культури можуть бути набуті й без знання ІМ, якщо національна наука, національна література й мистецтво стоять на відповідному рівні. При відсутності ж цієї останньої умови знання ІМ лиш обмеженою мірою може поповнити нестачу культурного середовища" [183, с. 26].

Стосовно офіційно затвердженого методу навчання ІМ у чоловічих гімназіях навіть загалом найбільш прогресивний Ігнат'євський проект реформи не пішов далі визнання доцільності і бажаності продовження використання перекладної методики. У зразкових програмах, виданих у контексті головних ідей шкільної реформи П. Ігнат'єва в 1915 р., зовсім не йшлося про важливість запровадження натурального методу навчання ІМ. У тексті пояснювальної записки до програми з

нових мов автори обмежилися лише зауваженням, що "для досягнення вказаної для кожного відділення цілі викладачу надається свобода у виборі методу" [183, с. 110].

Такі думки, закладені в проект шкільної реформи П. Ігнат'єва, підтримувалися в деяких публікаціях цього періоду (А. Герлах, Н. Стромілов), в яких стверджувалося, що загальноосвітня цінність ІМ є "уявною", а не реальною [47; 211; 212]. Крім того, як стверджує О. Мироліубов, на початку ХХ ст. серед викладачів нових мов з'являється певне розчарування в можливостях досягнення на рівні середньої школи володіння усним іншомовним мовленням [124, с. 25–27]. Тому методисти цього періоду почали відводити гімназіям завдання суто рецептивного оволодіння ІМ, а усне мовлення розглядалося як уміння, необхідне лише для певного кола людей, професійно в цьому зацікавлених. Таким чином, звужувалося значення практичного оволодіння ІМ в умовах гімназійної освіти.

По суті, обраний в 1915 р. напрям реформування шкільної освіти означав кардинальну зміну освітніх орієнтирів і рух у протилежному до попереднього гуманітарно–філологічного напрямку. Найбільше потерпали стародавні мови, що асоціювалися з класичною гуманітарно–філологічною освітою. Вони визнавалися швидше засобом освіти, ніж навчальним предметом, що має самостійну наукову цінність для середньої школи. Тому вони отримували статус лише додаткового навчального предмету у тих гімназіях, які здійснюють підготовку учнів до вступу до історико–філологічних інститутів чи відповідних факультетів університетів. Визнання відносної освітньої цінності нових мов припускало можливість вивчення у школі лише однієї такої мови [183, с. 36]. В результаті відставки міністра П. Ігнат'єва (1916 р.) його погляди на розбудову середньої школи залишилися невітленими.

Таким чином, на останньому етапі розвитку іншомовної освіти у середніх школах КУО (1890 – 1917 рр.) можна виділити такі основні протиріччя:

- 1) між зосередженістю класичної системи середньої освіти на вивченні стародавніх мов і потребами господарського й культурного розвитку держави, яке призвело до падіння інтересу до класичної філологічної освіти і, навпаки, сприяло зміцненню й поширенню закладів реальної освіти і вивченню нових мов;

- 2) між домінуючою спрямованістю класичної освіти на розумовий і моральний

розвиток гімназистів і зростаючим значенням культурологічного впливу іншомовної освіти, що виразилося у скороченні граматичних вимог і збільшенні уваги до читання літературних творів у змісті навчальної програми;

3) між змінами у цілях іншомовної освіти і застарілою методикою навчання ІМ. Загострення цього протиріччя у досліджуваний період мало своїм результатом запровадження практичної методики ("натурального" методу) навчання ІМ;

4) між назрілою потребою в докорінному реформуванні шкільної освіти і різними кутами бачення цієї проблеми різними керівниками МНО, що часто змінювали один одного на протязі перших десятиліть ХХ ст. у результаті чого відбулася поступова втрата ІМ своїх ключових позицій і розуміння їх загальної освітньої цінності у змісті гімназійної освіти, було скорочено час на їх вивчення;

5) між нерівністю прав на подальшу освіту випускників реальних училищ і гімназій і суспільною потребою в єдиному типі середньої школи, яка б давала достатню підготовку для вступу до вищого навчального закладу будь-якого типу – як загального, так і спеціального; загострення цього протиріччя спонукало МНО й окремі загальноосвітні навчальні заклади до наближення навчальних планів гімназій і реальних училищ, у тому числі у змісті й методах іншомовної освіти;

6) між назрілою потребою практичного володіння іноземними мовами і недостатньою навчально-методичною підготовленістю вчителів ІМ до виконання цього завдання, що викликало певне розчарування в можливостях досягнення на рівні середньої школи володіння усім іншомовним мовленням;

7) між зростаючою актуальністю нових мов у змісті середньої загальної освіти і недостатньою забезпеченістю викладання цих мов кваліфікованими педагогічними кадрами. Ця суперечність стала підставою для відкриття в КУО на початку ХХ ст. на історико-філологічному факультеті Київського університету й Київських вищих жіночих курсів підготовки вітчизняних учителів нових мов.

До головних тенденцій іншомовної освіти у чоловічих і жіночих гімназіях та реальних училищах КУО протягом 90-х рр.–початку ХХ ст. ми відносимо такі:

- поступове зміщення пріоритетності в іншомовній освіті зі стародавніх мов на нові мови; скорочення обсягу навчального часу на вивчення класичних мов;

поступове вилучення грецької мови як обов'язкової для всіх класичних гімназій і збереження її тільки у гімназіях в університетських містах з історико-філологічними факультетами; скорочення кількості іспитів з класичних мов і введення усних іспитів замість письмових; збільшення обсягу часу на вивчення нових мов і введення обов'язкового вивчення в класичних гімназіях двох нових мов;

- посилення культурологічної наповненості, загальноосвітнього й виховного впливу ІМ (як стародавніх, так і нових) завдяки скороченню граматичних вимог і підвищенню ролі читання й аналізу автентичних літературних творів;

- диференціація цілей навчання різних ІМ: збереження за стародавніми мовами виховної і розвивальної цілей, а за новими мовами – практичної цілі;

- поступове утвердження нового погляду на практичну мету вивчення нових мов як на навчання мовлення, а не тільки читання іншомовної літератури; введення позакласних практичних занять з нових мов у чоловічих і жіночих навчальних закладах (з IV класу – з 1903 р., у молодших класах – з 1905 р.);

- переорієнтація у чоловічих гімназіях з латинської мови на російську мову як основу для ознайомлення з граматиною нової мови;

- зміна у методиці навчання й поступове запровадження на офіційному рівні натурального методу навчання ІМ: у жіночих гімназіях і комерційних училищах – з 90-х років XIX ст.; у реальних училищах – з 1901 р.; у чоловічих гімназіях його застосування відбувалося за самостійною ініціативою окремих викладачів;

- введення в окремих реальних училищах і жіночих гімназіях вивчення латини у позаурочний час як засобу наближення їх загальноосвітньої підготовки до класичних гімназій;

- наближення на кінець досліджуваного етапу викладання нових мов у жіночих середніх навчальних закладах до чоловічих гімназій за змістом, обсягом граматичного матеріалу, вимогами до завдань;

- значно вищий рівень практичної спрямованості усього навчального процесу і культурологічного компоненту іншомовної освіти в жіночих гімназіях, вища результативність у них навчання нових мов, залучення до усного іншомовного мовлення, використання ІМ і як предмета викладання, і як засобу спілкування;

- виразніша практична спрямованість вивчення нових мов у жіночих гімназіях, реальних і комерційних училищах, ніж у чоловічих гімназіях;
- зміна поглядів на значущість різних нових мов, зокрема, німецькій мові відводилася більша загальноосвітня роль, французькій мові – роль засобу міжособистісного й міжнародного спілкування; а також вводилося вивчення англійської мови у жіночих гімназіях, приватних чоловічих гімназіях і закладах реальної освіти – в останніх як важливого інструменту комерційної діяльності;
- завдяки комерційним відділенням реальних училищ, а пізніше комерційним училищам, в іншомовній освіті виділилася окремий напрям її розвитку – професійно орієнтоване навчання іноземної мови.

Розділ 2.4. Напрями творчого використання вітчизняного досвіду іншомовної освіти у сучасних умовах

Під впливом таких чинників сучасного світового розвитку, як полікультурність і багатомовність, зростаюча мобільність і відповідні зміни в етнічному складі учнів класу чи школи, посилення впливу нових інформаційних і комунікаційних технологій на життя людини, інтернаціоналізація ринку праці, зумовлюють потребу у володінні кількома іноземними мовами. Сьогодні багато українських фахівців у галузі іншомовної освіти підкреслюють, що готовність людини бути мобільною у відповідь на глобалізаційні процеси в сучасній економіці Європи й світу передбачає, насамперед, підготовку учнів до вільного пересування завдяки володінню іншомовним мовленням.

На нинішньому етапі розбудови української держави, коли процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя, комунікативно спрямоване навчання мовам Європейського Союзу стає важливою умовою входження у спільний освітній, науковий, професійний простір. Серед мов, що вивчаються у середній загальноосвітній школі в Україні, англійська, німецька, французька й іспанська посідають перші місця.

Вивчення цих мов у нашій державі, з одного боку, спирається на сучасні

європейські орієнтири, які з початку XXI століття увійшли до змісту шкільної іншомовної освіти. Так, з 2002 р. реформування викладання ІМ в українській середній і вищій школі відбувається з врахуванням рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, європейських рівнів володіння іноземною мовою [179; 180]. Оновлюються цілі, зміст, навчальні технології, ресурсна база викладання ІМ. У навчання ІМ активно запозичуються новітні світові досягнення. Вітчизняні науковці і громадські діячі відстоюють думку про те, що вивчення мов європейських народів дасть змогу прищепити молодим поколінням українців усвідомлення належності нашого народу до європейської цивілізації і дозволить вести паритетний діалог з європейцями, ознайомитися з цивілізаційними цінностями народів європейського простору, цілісно осмислити європейську історію [142].

З іншого боку, накопичений протягом століть вітчизняний досвід вивчення ІМ як однієї з важливих загальноосвітніх шкільних дисциплін також заслуговує на особливу увагу, оскільки відображає певні соціальні, економічні, політичні чинники розвитку іншомовної освіти в нашій країні і містить прогностичний потенціал для вирішення певних сучасних проблем. Зокрема, наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. ми можемо спостерігати цілу низку протиріч, схожих на ті, що супроводжували становлення іншомовної освіти в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.: між новими вимогами суспільства до якості і змісту освіти та недостатньою готовністю задовольнити ці вимоги вітчизняною школою; між варіативністю типів середніх навчальних закладів та недостатньою диференціацією цілей і змісту вивчення ІМ у них; між соціальним замовленням на володіння кількома мовами і складнощами виділення в навчальних планах достатнього часу на їх вивчення; між офіційною позицією щодо початку вивчення ІМ у школі та практичною готовністю дітей до ефективного сприймання нової мовної системи.

Проведений нами аналіз регіональних особливостей організації протягом досліджуваного періоду іншомовної освіти у закладах середньої освіти КУО дає змогу зробити певні узагальнення, які можуть виявитися корисними при вирішенні названих вище протиріч.

Відродження нині гімназій, ліцеїв, колегіумів як нових типів навчального

закладу зумовлює звернення до вивчення їх історичного досвіду з метою використання історичних уроків забезпечення іншомовної освіти у цих шкільних установах у різних напрямках: організаційному, змістовому, процесуальному.

Одним з провідних питань, що викликає зацікавленість менеджерів освіти, вчителів–практиків і батьків, є питання обґрунтування доцільності і слушності включення до навчальних планів середніх шкіл кількох ІМ. Так, перші кроки становлення гімназії на сучасному етапі супроводжувалися введенням давніх мов, переважно латинської, до змісту навчання і прагненням підвищити завдяки цьому престижність навчального закладу. З одного боку, це було проявом прямого перенесення цієї дисципліни з дореволюційної гімназії до змісту навчання у сучасній школі. Таке рішення фактично не було обґрунтоване будь–якими сучасними теоретичними чи практичними міркуваннями та потребами. Здебільшого воно відбувалося за ініціативою керівництва школою, що свідчило про переконання певної частини суспільства у дієвості й актуальності класичної освіти. Проте, з іншого боку, дореволюційна практика класичної освіти стала переконливим доказом того, що класичні мови мають бути допоміжним, а не домінуючим компонентом мовної освіти, що ключем до світових наукових знань має стати практичне володіння сучасними західноєвропейськими мовами.

При цьому кількість ІМ, вивчення яких є доцільним для учнів середньої школи, як свідчить історичний досвід, може бути не меншою двох. Як було виявлено в результаті проведеного огляду норм обов'язкового вивчення ІМ у чоловічих і жіночих гімназіях, реальних і комерційних училищах другої половини ХІХ – початку ХХ ст., вивчення двох ІМ вважалося мінімальною нормою. Після періоду радянської школи, коли школярі вивчали лише одну іноземну мову, на сучасному етапі реформування шкільної освіти в Україні відбувається повернення до практики багатомовності. Сьогодні багатомовність як здатність послуговуватися кількома мовами виявляється одним з основних чинників забезпечення якості освіти і розвитку міжнародного співробітництва в Європі та світі [167, с. 23]. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, розроблених під егідою Ради Європи, урізноманітненню (диверсифікації) та

інтенсифікації вивчення мов з метою підтримки плюрилінгвізму у пан-європейському контексті надається політичного значення як засобам підготовки європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури та науки, Але також у галузі торгівлі й промисловості [79, с. 3–4]. Отже, набутий вітчизняною школою досвід навчання кількох ІМ набуває сьогодні особливої актуальності. А шляхом до запровадження багатомовності в сучасній українській школі може стати реалізація на практиці в масовій школі проголошених ще на початку ХХІ ст. намірів ввести обов'язкове вивчення двох ІМ: однієї – в початковій школі й другої – з 5-го класу основної школи. Як влучно описує цю сучасну стратегію навчання ІМ в Україні авторитетний філолог Г. Крючков, "індивід, який володіє лише однією мовою, перебуває в обмеженому інтелектуально-розумовому та когнітивно-психологічному просторі. Оволодіння хоча б однією іноземною мовою знімає певні обмеження, і цей простір подвоюється. З вивченням третьої мови досягається справжня різноманітність, завдяки якій комунікантам відкриваються шляхи до пізнання, сприйняття, розуміння і самовдосконалення" [101, с. 12].

У цьому зв'язку слід особливо прискіпливо вивчити практику раннього навчання ІМ у колишніх середніх навчальних закладах. Після того як протягом другої половини ХІХ ст. у них було апробовано різні терміни введення вивчення ІМ – у І, ІІ, ІІІ класі – погляди передових педагогів–практиків, учених і освітніх діячів зійшлися на тому, що перше знайомство з іноземною мовою доцільно проводити тоді, коли в учнів вже є початкові уявлення про граматичну систему рідної мови, коли вони ознайомлені з відповідною термінологією і мають своєрідну опору у вигляді певних мовних навичок і умінь з рідної мови. Тому, наприклад, вже в шкільному Статуті 1871 р. офіційно декларувалася позиція поступового введення ІМ у навчальну програму. Нагадаємо, що викладання латинської мови за цим Статутом розпочиналося з 1-го класу, грецької – з ІІІ класу, а нових мов – з ІІ, а не з І класу, бо вже в той час вважалося методично невиправданим одночасне введення кількох мов (російської, латинської, французької і німецької), які представляли різні мовні системи. Висловлювалася

також думка, що одночасне введення двох нових ІМ є занадто складним і не дуже доцільним для учнів молодшого шкільного віку. Міркування про послідовну побудову мовної освіти набули наукового обґрунтування в наступні десятиліття завдяки розвиткові порівняльного методу в мовознавстві. Порівняння ІМ з російською й між собою (наприклад, французької з латинською) стало наприкінці ХІХ ст. провідним навчальним прийомом. На нашу думку, ці міркування заслуговують на увагу при введенні мов до навчального плану й нині. Тому одночасний початок вивчення в масовій (а не спеціалізованій) школі з І класу рідної й іноземної мови видається не зовсім продуктивним. Цікаво, що в Україні на початку 90-х років минулого століття вже робилися спроби масового запровадження раннього вивчення іноземної мови. Видана в 1995 р. Міністерством освіти навчальна програма пропонувала включення цього предмета до базового навчального плану з І або ІІ класу. При цьому перший рік навчання розглядався як спеціальний пропедевтичний курс, протягом якого в учнів формувалися первинні мовні навички та мовленнєві вміння й інтерес до вивчення іноземної мови [127, с. 100].

До історичних уроків, що стосуються організаційних аспектів забезпечення іншомовної освіти у середніх навчальних закладах, слід віднести також приклади організаційних заходів на рівні держави, які сприяли покращенню цієї освіти. Зокрема, позитивним досвідом у досліджуваній період можна, на нашу думку, рахувати зацікавленість з боку держави у підвищенні якості викладання ІМ до рівня європейських зразків і заходи, спрямовані на ознайомлення викладацького складу середніх навчальних закладів з практикою викладання за кордоном. Серед таких заходів були: короткочасні відрядження викладачів мов за кордон для безпосереднього знайомства з тим, як поставлено зміст і процес іншомовної освіти в аналогічних зарубіжних навчальних закладах, які методики і навчальні засоби використовуються в них; закупівля закордонних навчальних підручників і посібників; закупівля фахової наукової літератури, виданої за кордоном.

У сучасній Україні такі можливості залежать виключно від ініціатив і фінансової допомоги (грантів, стипендій, обмінних програм, літніх шкіл у

країнах–носіях мови, літніх мовних, країнознавчих чи методичних інститутів в Україні, семінарів і т.п.) закордонних освітніх державних і недержавних установ (Корпус Миру, Британська Рада, Французький культурний центр, Інститут Гете, ресурсні центри в м. Києві й регіонах, засновані за сприяння Відділу культури при Посольстві США, фонд "Відродження", приватні особи чи фонди тощо). У такий спосіб сотні українських учителів англійської, німецької, французької мови отримали змогу вперше побувати в країнах, мов яких вони навчають, познайомитися з інноваційними методиками викладання, автентичними навчальними підручниками й посібниками, поспілкуватися з колегами з інших країн, оглянути культурні й історичні місця, поспостерігати за щоденним життям і звичками громадян цих країн. Крім того, завдяки профінансованому закордонними установами приїзду в Україну викладачів мов, які протягом різних термінів (від кількох місяців до 2–х років, як, наприклад, волонтери Корпусу Миру) беруть участь у навчальному процесі українських середніх шкіл, тисячі українських дітей мають можливість слухати автентичне мовлення носіїв мов, дізнаватися про культурні особливості різних країн, вчитися долати міжкультурний бар'єр і вступати в іншомовне спілкування з іншими людьми в умовах непідготовленого мовлення. Разом з тим доступ учителів і дослідників до автентичної навчальної і наукової літератури, підручників з ІМ, надрукованих у країнах–носіях мови, досі є фактично неможливим у масовому масштабі, оскільки держава не надає сприяння у закупівлі такої літератури. Отже, творчий розвиток попереднього досвіду інформаційного забезпечення викладачів ІМ у досліджуваний період з боку держави спонукає до значного покращення цього напрямку сучасної співпраці держави й педагогів.

У плані змісту навчання ІМ у середніх навчальних закладах таким, що заслуговує на запозичення, є досвід читання автентичних літературних творів відомих зарубіжних авторів і автентичних текстів пізнавального та країнознавчого характеру, винесення цих творів на домашнє читання, ознайомлення як з прозовими, так і з поетичними літературними творами. З практики навчання читання протягом досліджуваного періоду й досі застосовуються деякі види

читання: екстенсивне, ознайомлювальне читання з загальним розумінням прочитаного ("курсорне" читання, як його називали в той час) і інтенсивне опрацювання тексту з повним розумінням прочитаного ("статарне" читання).

Важливим висновком щодо змісту вивчення ІМ у різних середніх навчальних закладах Київської учбової округи у досліджуваний період є також ідея диференціації цілей і змісту іншомовної освіти, в залежності від типу навчального закладу. Наприклад, відповідно до Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затвердженого постановою № 964 Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р., гімназія визначається як загальноосвітній навчальний заклад II – III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю (переважно гуманітарного); ліцей є загальноосвітнім навчальним закладом III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою; колегіум – це загальноосвітній навчальний заклад III ступеня філологічно–філософського та (або) культурно–естетичного профілю. Тобто, названі вище навчальні заклади відрізняються профілями підготовки й мірою спеціальної допрофесійної підготовки, що має бути враховано у змісті іншомовної освіти.

У цьому зв'язку відзначимо, що історичний досвід діяльності в кінці XIX – на початку XX ст. комерційних училищ Київської учбової округи подає зразки профілізації навчання іноземної мови у старших класах. Ми можемо порівняти цей досвід з новим напрямом іншомовної освіти – професійно орієнтованим вивченням іноземної мови, який після тривалого забуття протягом радянської епохи почав заново розроблятися у вітчизняній методиці з початку 90–х рр. XX ст. Профільне навчання іноземної мови, відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004), визнається пріоритетним для старшої школи [61, с. 6]. Відповідно, у навчальній програмі з іноземної мови (2004) говориться, що зміст іншомовної освіти у старших класах має диференціюватися відповідно до профілю навчання, повинні розвиватися в учнів уміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знань [179, с. 7].

Аналіз набутої понад 100 років назад навчальної практики комерційних училищ і відділів при реальних училищах переконує у важливості запрошення до

професійно зорієнтованого викладання іноземної мови спеціалістів–практиків, які мають досвід використання іноземної мови у розв'язанні конкретних практичних професійних завдань. Зокрема, для ознайомлення учнів старшої школи, що обрали для себе економічний чи юридичний ухил, з веденням ділової кореспонденції, оформленням ділових паперів чи угод можна організовувати спеціальний факультатив й долучати до занять діючих у цих сферах фахівців, щоб не тільки знайомити учнів з професійною термінологією, але й більш професійно пояснювати їм значення професійних понять.

Щодо процесуальних набутків в галузі іншомовної освіти протягом досліджуваного періоду, що пройшли випробовування часом, слухними й донині є думки, висловлювані ще в часи підготовки шкільної реформи 1864 р., про важливість диференційованого підходу до учнів з різним рівнем мовної підготовки і різних вікових груп. У діяльності комерційних училищ КУО знаходимо ідею заміни суто монологічного лекційного викладу матеріалу діалогічною формою його опрацювання, яка б включала в навчальний процес усіх учнів [280, арк. 119–122].

На рівні не просто методу, а цілого комунікативного підходу, реалізується сьогодні мета практичного оволодіння іноземною мовою для здійснення усного й писемного спілкування, про яку було вперше заявлено на межі XIX–XX століть, але яка в силу недостатньої теоретичної обґрунтованості, навчально–методичного й кадрового забезпечення не могла бути втілена в життя в той період. У практиці сучасної школи основне призначення іноземної мови бачиться саме в сприянні в оволодінні учнями уміннями й навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових комунікативних сферах і ситуаціях [179, с. 3]. Для цього сьогодні у викладанні ІМ застосовуються новітні інтерактивні технології, інформаційно–комунікаційні засоби, комунікативно спрямовані завдання й матеріали.

Загалом переконуємося, що ті середні навчальні заклади, які в досліджуваній період схилилися до більшої практичної спрямованості навчального процесу, виявлялися більш відкритими до застосування передових методик навчання ІМ. Розвиток іншомовної освіти є показовим підтвердженням цього висновку,

оскільки саме в жіночих гімназіях і закладах реальної освіти (реальних і комерційних училищах), які були значно менш академічними і регламентованими рамками класичної освіти, ніж чоловічі гімназії, легше і швидше втілювалися прогресивні методичні ідеї, спрямовані на практичне оволодіння іноземними мовами, запроваджувалася натуральна методика навчання мов, відповідні підручники і навчальні засоби.

Крім того, слід відзначити, що знайомство з діяльністю конкретних навчальних закладів обраного для дослідження регіону дивує далекоглядністю й здатністю оцінювати освітні події з точки зору їх перспективи, яку демонстрували педагоги, що працювали в цих закладах, і яка насправді сьогодні розглядається як складова професійної майстерності вчителя, в тому числі іноземної мови. Так, в.о. директора Київського комерційного училища Е. Ноллен на межі XIX і XX ст. зауважив, що природне прискорення ходу зростання й розширення кола наукових знань у вищих навчальних закладах викликає відповідне повільне, але неухильне розширення програм середніх навчальних закладів, яке породжує потребу у викладачах, котрі вміли б більш продуктивно використовувати навчальний час. Проте вирішення цієї проблеми він бачив лише у далекому майбутньому [280, арк. 122]. В умовах сучасного різноманіття пропонованих авторських методик навчання ІМ і варіативності навчальних матеріалів уміння оцінювати їх життєздатність і перспективність має бути в арсеналі кожного вчителя.

Загалом, оцінюючи напрями творчого використання вітчизняного досвіду іншомовної освіти, ми не прагнули прямо спроектувати цей досвід на сучасний хід шкільного навчання ІМ. Водночас ми виходили з ідеї виявлення потенційних можливостей, закладених в історико–педагогічних набутках минулого. Результати дослідження засвідчують наявність певних організаційних і дидактичних (змістових і процесуальних) напрацювань, які продовжують бути актуальними в умовах сьогодення. До таких напрацювань варто віднести:

- практичну потребу у вивченні сучасними школярами не менше двох ІМ;
- доцільність введення вивчення першої іноземної мови в масовій школі з 2–го класу, коли в учнів вже існують опорні мовні вміння з досвіду вивчення рідної мови;

- введення вивчення іноземної мови у класах з поглибленим вивченням цього предмета з першого року навчання у вигляді пропедевтичного курсу;
- зацікавлену допомогу з боку держави у підвищенні професійної мовної і культурологічної компетентності вчителів ІМ та методично-інформаційного забезпечення сучасними автентичними матеріалами;
- підвищення рівня використання автентичних художніх, пізнавальних, країнознавчих і культурознавчих текстів на уроках іноземної мови;
- диференціація цілей і змісту іншомовної освіти, в залежності від типу навчального закладу;
- професійно орієнтоване вивчення іноземної мови відповідно до обраної галузі знань;
- залучення до професійно зорієнтованого викладання іноземної мови фахівців, які мають досвід використання іноземної мови у розв'язанні конкретних практичних професійних завдань;
- диференційований підхід до учнів з різним рівнем мовної підготовки і різних вікових груп;
- практична спрямованість процесу навчання іноземної мови;
- відкритість процесу навчання іноземної мови до застосування передових методик і технологій;
- необхідність для вчителя іноземної мови вміння оцінювати життєздатність і перспективність інноваційних методик.

Висновки до розділу 2

Аналіз розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Київської учбової округи протягом досліджуваного періоду дав змогу виявити певні особливості, які характеризують різні етапи її розвитку.

Вивчення іноземних мов у середніх навчальних закладах КУО хоча й проходило відповідно до загальнодержавних вимог, навчальних програм, офіційно визнаних методик, проте мало певні регіональні особливості. Зокрема, те, що для більшої частини учнів і викладачів російська мова не була рідною мовою, викликало

додаткові труднощі у навчанні іншомовної лексики й граматики, здійсненні перекладів з опорою на російську мову, якою діти володіли недостатньо добре. Стародавні мови викладали переважно випускники вітчизняних університетів, у той час як у складі вчителів нових мов у всіх типах середніх навчальних закладів до кінця досліджуваного періоду домінували іноземці–носії мови, які не завжди мали достатню професійну кваліфікацію. З кінця XIX ст. почала активно запроваджуватися нова методика навчання ІМ (натуральний метод) і поступово вводиться вивчення англійської мови у закладах реальної освіти і жіночих гімназіях.

Тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах КУО формувалися під дією конкретних суперечностей, що виникали в межах кожного з етапів цього розвитку. Цей розвиток мав певні особливості у кожному з типів навчального закладу. Зокрема, нами були виділені такі особливості:

- у чоловічих гімназіях на зміну енциклопедичності загальної освіти, прийшов класичний напрям, поступово встановилося панування стародавніх мов, яке набуло своєї кульмінації в 70–х – 80–х рр.; у 90–х рр. загострилася криза класичної освіти; на тлі нових внутрішніх і зовнішніх суспільно–економічних обставин, розвитку лінгвістичної науки розпочалося урівноваження у соціальній значущості класичних і нових мов; початок XX ст. відзначився падінням інтересу до вивчення стародавніх мов і зростанням обсягу нових мов у змісті гімназійної освіти; розвиток методів навчання мов йшов спочатку в напрямі від лексико–перекладної до граматики–перекладної методики, а на перетині століть почав набувати більшого практичного спрямування зі зменшенням обсягу граматики і зростанням ролі читання; прогресивний на той час натуральний метод навчання так і не став офіційно визнаною нормою викладання ІМ у цих середніх навчальних закладах;

- у закладах реальної освіти КУО (реальних гімназіях/училищах і комерційних училищах) від початку досліджуваного періоду викладалися лише нові мови як загальноосвітній і професійно важливий навчальний предмет; на початку XX ст. з метою посилення загальноосвітнього характеру реальних училищ окремі з них почали надавати своїм кращим учням можливість вивчати латинську мову; в плані методики навчання ІМ реальні училища займали більш прогресивну позицію, ніж

чоловічі гімназії – з 1889 р. у них офіційно замість граматико–перекладного методу почав застосовуватися більш практично спрямований індуктивний метод, а з 1901 р. рекомендованим до використання став натуральний метод викладання; комерційні відділення реальних училищ та комерційні училища подавали кращі взірці використання натуральної методики навчання ІМ і зробили важливий внесок у новий напрям іншомовної освіти – професійно орієнтоване вивчення ІМ;

- у жіночих гімназіях, що почали масово відкриватися у 50–х рр. ХІХ ст., попри необов’язковість ІМ як навчального предмета, їх вивчення було дуже популярним; вивчення ІМ у жіночих гімназіях протягом усього досліджуваного періоду мало більш виразну практичну спрямованість і спиралося на прогресивні методи навчання; протягом перших десятиліть ХХ ст. відбувалося зближення змісту іншомовної освіти у жіночих і чоловічих навчальних закладах.

Для викладачів ІМ КУО були притаманними пошуки нових методичних шляхів опрацювання матеріалу, відкритість до запозичення кращого зарубіжного досвіду, розробка авторських навчальних підручників і посібників.

Результати дослідження об’єктивно засвідчили наявність ряду організаційних і дидактичних (змістових і процесуальних) аспектів, які, зародившись у процесі здійснення іншомовної освіти у середніх навчальних закладах досліджуваного регіону, продовжують бути актуальними в умовах сьогодення і тому потребують врахування при подальшому розвитку середньої загальної освіти в Україні.

ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів наукового пошуку, спрямованого на розв'язання обраних дослідницьких завдань, можна сформулювати такі **висновки**:

1. На основі історіографічного аналізу проблеми розвитку іншомовної освіти в закладах загальної середньої освіти Київської учбової округи, проведеного на перетині хронологічного й проблемно–тематичного підходів, виявлено відсутність комплексних, системних праць у визначеному напрямі. З'ясовано, що активне вивчення вітчизняної історії шкільної іншомовної освіти розпочалося в публікаціях кінця XIX – початку XX ст. Особливий інтерес дослідників до вивчення спадку вітчизняної й зарубіжної практики поширення, вивчення й викладання іноземних мов спостерігався у 40–50–х рр. XX ст. Разом з тим, особливості викладання мов в окремих типах середніх навчальних закладів на українських землях, у тому числі в Київській учбовій окрузі, не стали предметом окремого дослідження. Відродження у незалежній Україні таких типів середньої школи, як гімназії, ліцеї, колегіуми, привернуло увагу дослідників до вивчення досвіду в галузі навчання іноземних мов як загалом у країні, так і в окремих її регіонах.

2. На основі виділення кількох критеріїв, що є визначальними у виявленні динаміки становлення іншомовної освіти у вітчизняній середній школі, виокремлено *етапи* розвитку іншомовної освіти протягом другої половини XIX – початку XX ст.:

– 1852 – 1871 рр. – паритетне співіснування класичних і нових мов в умовах дуалізму в змісті середньої освіти (визнання рівноцінного значення як класичних, так і нових мов як засобу загальної освіти; постановка виховних (моральне й духовне виховання) і практичних (читання, переклад) цілей; переважання в навчанні іноземних мов лексико–перекладної методики);

– 1871 – 1889 рр. – домінування стародавніх мов як пріоритету класичної освіти в умовах посилення класицизму в змісті середньої загальноосвітньої школи (актуалізація так званої "педагогічної мети", соціальної, виховної і загальноосвітньої цілей; у викладанні нових мов – загальноосвітньої й практичної

цілей; панування граматико–перекладного методу навчання, втрата культурологічного компоненту іншомовної освіти);

– 1890 – 1917 рр. (з двома підетапами: 1890 – 1900 рр. та 1900 – 1917 рр.) – зміна пріоритетів в іншомовній освіті (зростання ролі нових мов і зниження інтересу до вивчення стародавніх в умовах кризи класичного напрямку, повернення до культурологічної мети вивчення стародавніх мов, розширення змісту загальноосвітньої і практичної цілей, обстоювання розвивальної і виховної цілей навчання нових мов; запровадження натурального методу навчання).

3. Обґрунтовано основні протиріччя, що визначали тенденції розвитку іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Київської учбової округи протягом виокремлених етапів у загальному контексті розвитку середньої освіти.

Доведено, що для I етапу (1852–1871) були визначальними суперечності: **між** прихильниками класичного і реального напрямів розвитку шкільної системи щодо вибору іноземних мов як складової загальної середньої освіти, що призвело до диференціації складу іноземних мов відповідно до типу чоловічого середнього навчального закладу; **між** визнаною державою потребою у забезпеченні випускників середніх навчальних закладів знанням іноземних мов, достатнім для продовження навчання в університеті (для випускників класичних гімназій) чи професійного використання (для випускників реальних гімназій), і відсутністю пристосованих до здійснення перекладів на російську мову підручників, що спонукало до розробки викладачами гімназій округи авторських навчальних посібників чи методичних рекомендацій до зарубіжних підручників; **між** зростаючими вимогами до якості іншомовної освіти і нестачею вчителів, особливо нових мов, які б добре володіли російською мовою і могли забезпечити якісний літературний переклад, що призвело до запровадження Міністерством народної освіти спеціального іспиту для вчителів–іноземців на знання російської мови.

На II етапі (1871 – 1889) виокремлено такі основні протиріччя: **між** переорієнтацією офіційної освітньої політики на користь стародавніх мов як головного засобу загальної освіти і суспільним незадоволенням такими змінами, що викликало зростання популярності закладів реальної освіти; **між** збільшенням

частки стародавніх мов у навчальному плані і низькою результативністю їх вивчення – було поставлено під сумнів доцільність зосередження іншомовної освіти на вивченні граматики; **між** запровадженою Міністерством народної освіти практикою викладання одним учителем стародавніх і російської мов і браком таких кадрів; у статусі стародавніх і нових мов у чоловічих і жіночих гімназіях (необов'язковість їх вивчення у жіночих гімназіях мала своїм наслідком використання більш вільної від схоластики й спрямованої на формування практичних умінь спілкування методики навчання); **між** рецептивно–репродуктивним характером навчальної діяльності і зростаючою потребою в практичному володінні іноземними мовами, що призвело до намірів переглянути цілі і зміст навчання іноземних мов у школі.

На останньому етапі розвитку іншомовної освіти в середніх навальних закладах Київської учбової округи (1890 – 1917 рр.) окреслено основні протиріччя: **між** зосередженістю класичної системи освіти на вивченні стародавніх мов і потребою держави у фахівцях, які б володіли мовою як засобом спілкування, що сприяло посиленню уваги до нових мов; **між** змінами у цілях іншомовної освіти і застарілою методикою навчання, що мало своїм результатом поступове скорочення граматичних вимог і збільшення частки читання літературних творів у змісті навчальної програми, а також запровадження практичної методики (натурального методу); **між** назрілою потребою в докорінному реформуванні шкільної освіти і різним баченням цієї проблеми керівниками Міністерства народної освіти, у результаті чого відбулася поступова втрата іноземними мовами своїх ключових позицій; **між** потребою у практичному володінні іноземними мовами і недостатньою навчально–методичною підготовленістю вчителів до виконання цього завдання, що викликало певне розчарування в можливостях досягнення на рівні середньої школи володіння усім іншомовним мовленням; **між** зростаючою актуальністю нових мов у змісті середньої загальної освіти і недостатньою забезпеченістю їх викладання кваліфікованими педагогічними кадрами, що стало підставою для розгортання на початку XX ст. підготовки вітчизняних учителів нових мов на історико–філологічному факультеті Київського

університету й Київських вищих жіночих курсах.

4. У результаті історико–педагогічного аналізу визначено змістові й процесуальні особливості іншомовної освіти в різних типах середніх навчальних закладів Київської учбової округи в досліджуваний період.

Встановлено, що в чоловічих гімназіях протягом усієї другої половини XIX ст. пріоритет надавався стародавнім мовам як стрижневим дисциплінам класичної освіти. У 60–х рр. зміст навчання зосереджувався навколо читання й тлумачення текстів стародавніх авторів, оволодіння іншомовною лексикою. У 70–х–80–х рр. пріоритетним було засвоєння граматики іноземної мови і виконання письмових перекладів з російської мови на стародавні. У 90–х рр. відбулося повернення до читання літературних творів. Володіння новими мовами обмежувалося читанням нескладних текстів без словника, а складних – з його використанням. Доведено, що з початку XX ст. зміст навчання нових мов у чоловічих гімназіях передбачав використання репродуктивних вправ в усному мовленні, усне і письмове тлумачення змісту прочитаного. У приватних чоловічих гімназіях почали запроваджувати англійську мову, вивчення якої (як і інших іноземних мов) у другій половині XIX ст. здійснювалося за однаковою перекладною методикою: у 70–х–80–х рр. переважно за граматико–перекладним методом, у 60–х та 90–х рр. – за текстуально–перекладним методом. З початку XX ст. натуральний метод навчання не набув статусу офіційно рекомендованого.

Зміст іншомовної освіти в реальних і комерційних училищах характеризувався відсутністю стародавніх мов й актуальністю усного й письмового володіння новими. У комерційних відділеннях реальних училищ та комерційних училищах започатковувалося професійно орієнтоване навчання іноземної мови.

З'ясовано, що у змісті іншомовної освіти у жіночих гімназіях більш широко представленим був культурологічний компонент, а результативність вивчення нових мов була інколи навіть вищою, ніж у чоловічих гімназіях. Саме жіночі гімназії почали запроваджувати в навчальний процес новітні методичні ідеї, зокрема натуральний метод, і успішно їх реалізували.

5. У результаті дослідження виявлено перспективні ідеї, які продовжують бути актуальними в умовах сьогодення. Наголошено на практичній потребі у вивченні учнями середньої школи не менше двох іноземних мов. Обґрунтовано доцільність вивчення першої іноземної мови в масовій школі з 2-го класу. Підтверджено актуальність вивчення іноземної мови у класах з поглибленим вивченням цього предмета з першого року навчання у вигляді пропедевтичного курсу. Доведено: необхідність зацікавленої допомоги держави щодо підвищення рівня професійної мовної і культурологічної підготовки вчителів іноземних мов та відповідного навчально-методичного забезпечення; доцільність використання автентичних навчальних текстів; важливість диференціації цілей і змісту іншомовної освіти залежно від типу навчального закладу і рівня мовної підготовки учнів; відкритість процесу навчання іноземної мови до впровадження прогресивних методик і технологій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Отримані результати свідчать про необхідність: подальшого поглибленого вивчення проблеми освіти і виховання в середніх навчальних закладах у контексті вивчення іноземної мови як засобу спілкування; здійснення історико-педагогічного аналізу особливостей розвитку шкільної іншомовної освіти в радянські часи; визначення основних тенденцій її розвитку в Україні та за кордоном.

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкільні навчальні плани другої половини XIX – початку XX ст.

Додаток А.1. Навчальний план гімназії за статутом 1864 р.

(Складено за Ганелин Ш.И. *Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века.* – 2-е испр. и доп. изд. – М.: Учпедгиз, 1954. – С.32)

Навчальні предмети	Кількість тижневих годин (в сумі за 8 навчальних років)		
	Класичні гімназії з двома стародавніми мовами	Класичні гімназії з однією латинською мовою	Реальні гімназії без стародавніх мов
Закон Божий	14	14	14
Російська мова з церковнослов'янською мовою і словесністю	24	24	25
Історія	14	14	14
Географія	8	8	8
Латинська мова	34	39	–
Грецька мова	24	–	–
Французька і німецька мови	19 (одна з двох)	38 (обидві мови)	46 (обидві мови)
Математика	22	22	25
Природнича історія	6 (тільки в 3–х молодших класах)	6 (тільки в 3–х молодших класах)	23 (в т.ч. хімія)
Фізика і космографія	6	6	9
Чистописання, малювання і креслення	13	13	20

Додаток А.2. Навчальний план гімназії з двома стародавніми мовами за статутом 1871р.
(Складено за *Константинов, с.23*)

№ п/п	Предмети	Підготовчий клас	I	II	III	IV	V	VI	VII	Кількість уроків, які викладаються без підготовчого	Кількість обов'язкових для учнів уроків
1	Закон Божий	4	2	2	2	2	2	1	1	12	13
2	Російська мова з церковнослов'янською	6	4	4	4	3	3	2	2	22	23
3	Стислі основи логіки	—	—	—	—	—	—	—	(1)	(1)	1
4	Латинська мова	—	8	7	5	5	6	6	6	43	49
5	Давньогрецька мова	—	—	—	5	6	6	6	(7)	29/30	36
6	Математика(з фізикою, математичною географією та стислим природознавством)	6	5	4	3	3	4	6	6	31	37
7	Географія	—	2	2	2	2	—	—	1	9	10
8	Історія	—	—	—	2	2	2	2	2	10	12
9	Французька або німецька мова	—	—	3	3	3	3	3	2	17	19
10	Краснопис	6	3	2	—	—	—	—	—	5	5
Всього для учнів з однією новою мовою		22	24	24	26	26	26	26	27	179	206
Всього для учнів з двома новими мовами		22	24	27	29	29	29	29	29	196	225

Додаток А.3.
**Навчальний план реальних училищ з двома окремими відділеннями і додатковим
класом (1872 р.)** [*Константинов, 28*]

№ п/ п	Предмети	Класи										
		основне відділення							VII додатко вий клас	комерційне відділення		
		I	II	III	IV	V	VI	Всього годин		V	VI	Всього годин
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	12	2	2	2	12
2	Російська мова	6	5	4	3	3	3	24	4	3	3	24
3	Німецька мова	6	6	4	3	4	4	27	5	6	6	31
4	Інша іноземна мова	—	4	4	4	3	3	18	—	5	5	22
5	Географія	2	2	2	2	—	2	10	2	—	2	10
6	Історія	—	—	2	2	2	4	10	2	—	2	10
7	Математика	4	5	5	5	5	4	28	3	2	3	24
8	Фізика	—	—	—	2	3	3	8	2	3	3	8
9	Природнича історія	—	—	2	2	3	—	7	2	3	—	7
10	Малювання	3	3	3	3	3	3	26	3	—	—	16
11	Креслення	—	—	2	2	2	2		4	—	—	
12	Краснопис	2	2	—	—	—	—	4	—	—	—	4
13	Комерційне діловодство та книгознавство	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8
Всього		25	29	30	30	30	30	174	29	30	30	174

Додаток А.4.
Таблиця тижневих уроків
жіночих гімназій і прогімназій
відомства Міністерства народної освіти (1874)

[Правила испытанія при поступленіи ученицъ въ женскія гимназіи, переводъ из класса въ классъ и окончанія курса, а равно и другихъ подробностей учебнаго дѣла// Журнал Министерства Народнаго Просвѣщенія – 1874. – Ч.CLXXV. – С.121.]:

Предметы: А. Обязательные.	Классы							ВСЕГО
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Законъ Божій	2	2	2	2	2	2	2	14
Русский язык и словесность	4	4	3	3	3	3	3	23
Математика	3	3	3	3	3	4	4	23
География	2	2	2	2	–	–	2	10
История	–	–	2	2	3	3	2	12
Естественная история и физика	–	–	–	2	2	3	3	10
Чистописание	2	2	1	1	–	–	–	6
Руководства	–	–	2	2	2	2	1	9
Итого:	13	13	15	17	15	17	17	107
Б. Не обязательные								
или а)								
Немецкий язык	5	5	4	3	4	3	2	26
Французский язык	5	5	4	3	4	3	2	26
Рисование	2	2	2	2	2	2	2	14
Педагогика	–	–	–	–	–	–	2	2
Итого:	25	25	25	25	25	25	25	68 особых уроков
или б)								
Одинъ изъ новыхъ иностранныхъ языковъ	5	5	4	3	4	3	2	26
Латинский язык	6	6	6	5	5	5	5	38
Греческий язык	–	–	5	5	6	5	6	27
Всего:	24	24	30	30	30	30	30	65 особых уроков, а всего 240

Додаток А.5.

[Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. – С.31]:

Навчальний план класичної гімназії, затверджений 17 червня 1890 р.

Предмети	Кількість тижневих годин (без підготовчого класу)	Порівняння з навчальним планом 1871 р.
1. Закон божий	16	+3
2. Російська мова з церковнослов'янською мовою і логікою	29	+4
2. Латинська мова	42	-7
4. Грецька мова	33	-3
5. Математика	29	-1
6. Фізика	7	+1
7. Історія	13	+1
8. Географія	8	-1
9. Французька мова	19	те ж саме
10. Німецька мова	19	те ж саме
11. Чистописання та малювання	10	-5
12. Природнича історія	11	+1
Всього при вивченні однієї нової мови	206	206

Додаток А.6. Проекти загальноосвітньої школи (1901 р.) [Березовська, с.34]

Навчальний план загальноосвітньої школи, проект (1901 р.)

№ п/п	Класи Предмети	1	2	3	4	5	6	7	Усього
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
2	Російська мова, словесність і логіка	5	5	4	4	4	4	4	30
3	Латинська мова	—	—	—	4*	4*	4*	4*	16
4	Перша нова іноземна мова	5	4	3	3	2	2	2	21
5	Друга нова іноземна мова	—	—	4	3	4	3	2	16
6	Історія	2	2	2	3	3	3	4	19
7	Географія з вітчизнознавством	2	3	3	3	2	2	—	15
8	Космографія	—	—	—	—	—	—	2	2
9	Законознавство	—	—	—	—	—	2	2	4
10	Математика	4	4	4	4	4	4	4	28
11	Фізика	—	—	—	—	3	3	3	9
12	Природознавство	2	2	2	3	2*	2*	2*	9+6*
13	Креслення і малювання	2	3	3	4*	2*	2*	2*	8+10*
14	Краснопис	2	1	—	—	—	—	—	3
Усього		26	26	27	29	28	29	29	194
Ручна праця, військові, фізичні вправи і гімнастика		4	4	4	2	2	2	28	—

Значок * вказує на предмети, подані на вибір при біфуркації.

Навчальний план середньої школи з двома мовами, проект (1901)

№ п/п	Класи Предмети	1	2	3	4	5	6	7	Усього
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	14
2	Російська мова	5	5	4	5	3	4	4	30
3	Латинська мова	—	—	6	6	6	6	6	30
4	Давньогрецька мова	—	—	—	5	5	5	5	20
5	Нова іноземна мова	6	5	3	2	2	2	2	22
6	Історія	1	2	2	3	3	3	4	18
7	Географія	2	3	3	2	2	—	—	12
8	Математика	4	4	4	4	4	4	4	28
9	Фізика з космографією	—	—	—	—	2	3	3	8
10	Природознавство	2	2	2	—	—	—	—	6
11	Малювання	2	3	2	—	—	—	—	7
12	Краснопис	2	—	—	—	—	—	—	2
Усього		26	26	28	29	29	29	30	197
Ручна праця й гімнастика		4	4	2	2	2	2	2	18

Друга іноземна мова викладається факультативно.

Додаток А.7.

**Таблиця кількості тижневих годин в реальних училищах
за навчальним планом 1906–1907 навчального року (Константинов, 100)**

№ п/п	Предмети	Підготовчий клас	Основне відділення								Комерційне відділення		
			Класи							Всього без підготовчого класу	Класи		Всього без підготовчого класу
			I	II	III	IV	V	VI	VII		VI	VII	
1	Закон Божий	4	2	2	2	2	2	2	2	14	2	2	12
2	Російська мова	6	5	5	4	4	4	4	4	30	4	4	26
3	Німецька мова	—	5	4	4	4	3	3	3	26	3+1	3+1	25
4	Французька чи інша іноземна мова	—	—	5	5	4	3	2	2	21	3+1	2+1	21
5	Географія	—	2	2	2	2	2	—	2	12	2	2	12
6	Історія	—	2	2	2	3	3	4	3	19	3	4	16
7	Законознавство	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—
8	Математика	6	4	4	4	6	6	6	5	35	2	3	23
9	Фізика	—	—	—	—	—	3	4	3	10	3	4	7
10	Природознавство	—	2	2	2	2	2	3	2	15	2	—	10
11	Малювання	—	2	2	2	2	2	2	2	14	—	—	8
12	Креслення	—	—	—	2	1	—	—	—	3	—	—	3
13	Краснопис	4	2	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2
14	Книгознавство	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8
Всього		22	26	28	29	30	30	30	30	203	30	30	173

Додаток А.8. Таблиця уроків у всіх типах шкіл за проектом Ігнат'єва
(складено за Матеріалами по реформі середньої школи. Примерныя программы и
объяснительныя записки, изданныя по распоряженію г.Министра Народнаго Просвещения//
Журнал Министерства Народнаго просвещения. – 1915. – ч.LX.–ноябрь. – С.1–144. – С.5–7)

Навчальні предмети	І-й ступінь середньої школи				ІІ-й ступінь середньої школи														
					Новогуманітарне відділення					Класичне гуманітарне відділення					Реальне відділення				
	Класи				Класи														
	I	II	III	Разом	IV	V	VI	VII	Разом	IV	V	VI	VII	Разом	IV	V	VI	VII	Разом
А. Освітні предмети																			
Закон Божий	2	2	2	6	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Російська мова	6	6	6	18	5	5	4	5	19	5	3	4	4	16	5	4	3	4	16
Математика	4	4	4	12	4	4	4	3	14	4	3	3	2	12	4	4	4	5	17
Історія	2	2	2	6	3	3	4	4	14	3	3	3	3	12	2	3	3	3	11
Географія	2	2	3	7	2	2	2	–	6	2	2	–	–	4	2	2	2	–	6
Природознавство	2	2	2	6	–	–	2	–	2	–	–	–	–	–	2	2	2	3	9
Фізика (космографія)					2	3	2	2	11	2	2	2	2	9	2	2	4	3	15
Нова мова					5	5	4	4	18	2	4	5	4	15	4	3	3	3	13
Стародавня мова					–	–	–	–	–	5	6	6	6	23	–	–	–	–	–
Хімія					–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	2
Логіка					–	–	–	2	2	–	–	–	2	2	–	–	2	–	2
Всього:	18	18	19	55	23	24	24	24	94	25	25	25	26	101	23	24	25	25	99
Б. Виховні предмети																			
Фізичні вправи	3	3	3	9	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Малювання	2	2	3	7	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–	2	–	–	–	2
Співи	1	1	1	3															
Практичні заняття з природознавства	1	1	1	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1	1	–	3
Креслення					–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	2
Практичні заняття з фізики					–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	–	1	2
Практичні заняття з хімії					–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	2
Практичні заняття з фізики і хімії					1	1	–	–	2	1	–	–	–	1	–	–	–	–	–
Ознайомлення з пам'ятниками мистецтва	3				–	–	1	1	2	–	–	1	1	2	–	–	–	–	–
Всього:	7	7	8	22	5	4	4	4	17	4	3	4	4	15	7	6	6	5	24
Разом:	25	25	27	77	28	28	28	28	111	29	28	29	30	116	30	30	31	30	123
															30	29	30	30	119*

Додаток А.9. Чинні розклади уроків у період 1915–1917 рр.
(складено за *Матеріалами по реформі середньої школи. С.9–10*)

Навчальний план для гімназій

№ п/п	Предмети	Класи								Всього годин
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1	Закон Божий	2	2	2	2	2	2	2	2	16
2	Російська мова	5	5	4	4	3	5	4	4	34
3	Математика	4	4	4	4	5	4	3	4	32
4	Фізика	—	—	—	—	—	3	4	3	10
5	Природознавство	2	2	2	—	—	—	—	—	6
6	Географія	2	2	2	2	2	—	—	—	10
7	Історія	2	2	2	4	4	3	2	2	22
8	Латинська мова	—	—	5	5	5	5	5	5	30
9	Німецька мова	4	3	3	3	3	2	3	2	23
10	Французька мова	2	5	3	4	3	3	3	3	24
11	Краснопис	2	—	—	—	—	—	—	—	2
12	Малювання	2	2	1	—	—	—	—	—	5
13	Філософська пропедевтика	—	—	—	—	—	—	2	1	3
14	Законознавство	—	—	—	—	—	—	—	2	2
Всього		26	28	28	28	27	28	29	29	223

Навчальний план для реальних училищ

Предмети	Класи											
	Підг отов чий клас	1	2	3	4	5	6	Дода тков ий клас	Усьо го в осн. відді ленн і	Комерцій не відділення		Усього без підгото вчого класу
										5	6	
Закон Божий	4	2	2	2	2	2	2	2	14	2	2	12
Російська мова	6	5	5	4	4	4	4	4	30	4	4	26
Німецька мова	—	5	4	4	4	3	3	3	26	3+1	3+1	25
Французька мова (або інша)	—	—	5	5	4	3	2	2	21	3+1	2+1	21
Географія	—	2	2	2	2	2	—	2	12	2	2	12
Історія	—	2	2	2	3	3	4	3	19	3	4	16
Законознавство	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—
Математика	6	4	4	4	6	6	6	5	35	2	3	23
Фізика	—	—	—	—	—	3	4	3	10	3	4	7
Природознавство	—	2	2	2	2	2	3	2	15	2	—	10
Малювання	2	2	2	2	2	2	2	2	14	—	—	8
Креслення	—	—	—	2	1	—	—	—	3	—	—	3
Краснопис	4	2	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2
Письмоводство і книжководство	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4	8
Всього	22	26	28	29	30	30	30	30	203	30	30	173

**Додаток А.10. Навчальні плани комерційного училища, заснованого П.М. Натансоном в м.Києві
за 1898–1899 учебный год**
(Складено за ...Київ, типографія Імператорського університету Св.Владимира, 1899 г., 34 с.)

Распределение уроков на 1898 –1899 учебный год

Предметы преподавания	Подгот.		Общий класс	1–й спец класс	2–й спец. класс	Всего
	мл.отд.	ст.отд.				
Предметы общие						
Закон Божий	2	2	2	2	1	9
Русский язык и словесность	3	3	3	2	2	13
Немецкий язык	5	5	3	4	3	20
Французский язык	5	5	3	3	3	19
Арифметика	2	–	–	–	–	2
Алгебра	2	3	3	2	–	10
Геометрия	1	2	3	1	–	7
Тригонометрия	–	–	1	2	–	3
Физика	–	–	4	2	2	8
Естествоведение	2	2	3	2	–	9
География	2	2	2	–	–	6
История	2	2	2	2	–	8
Чистописание и каллиграфия	1	1	1	1	1	5
Предметы специальные						
Коммерческая география	–	–	–	2	2	4
Политическая экономия	–	–	–	2	3	5
Законоведения	–	–	–	–	3	3
Химия	–	–	–	2	2?	4
Товароведение	–	–	–	2	3?	5
Коммерческая арифметика	–	–	2	2	2	6
Бухгалтерия	–	–	–	2	6	8
Коммерческая корреспонденция на русском, немецком и французском яз.	–	–	–	1	3?	4
Число уроков в неделю	27	27	32	36	36	158

- 1) сверх показанного числа уроков 2 раза в неделю велись практические занятия в химической лаборатории
- 2) кроме того, один раз в неделю велись практические занятия по товароведению
- 3) по одному часу на каждом языке

Распределение уроков на 1899 – 1900 учебный год

Предметы преподавания	Классы						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Общие							
Закон Божий прав. в.	2	2	2	2	2	2	1
Закон Божий кат. в.	1		1		1	1	1
Русский язык	6	5	4	4	3	2	2
Немецкий язык	6	6	5	5	3	3	3
Французский язык	6	6	5	5	3	3	3
Арифметика	4	4	2	–	–	–	–
Алгебра	–	–	3	3	2	2	–
Геометрия	–	–	–	2	3		–
Тригонометрия	–	–	–	–	2		–
Физика	–	–	–	–	4	4	2
Естествоведение	–	–	2	3	3	–	1
География	2	2	2	2	2	–	–
История	–	–	2	3	2	2	–
Рисование	2	2	2	–	–	–	–
Чистописание и каллиграфия	2	2	1	1	1	1	1
Специальные							
Коммерческая география	–	–	–	–	–	2	2
Политическая экономия	–	–	–	–	–	2	2
Законоведения	–	–	–	–	–	–	3
Химия	–	–	–	–	–	3	2
Товароведение	–	–	–	–	–	2	3
Коммерческая арифметика	–	–	–	–	2	2	2
Бухгалтерия	–	–	–	–	–	2	6
Коммерческая корреспонденция на русском, немецком и французском яз.	–	–	–	–	–	1	3
Число уроков в неделю	30	29	30	30	32	33	36

Додаток Б
Статистичні дані про середні навчальні заклади Київської учбової округи

Додаток Б.1. Список средних учебных заведений Киевского Учебного Округа на 25 сентября 1887 г.

[Циркуляры по Управлению Киевского Учебного Округа. 1887. – ЦДІА (м. Київ), Ф. 707, оп. 87, спр. 6760, 95 арк., Арк. 15]

Мужские гимназии

1. Киевская 1–я
2. Киевская 2–я
3. Киевская 3–я
4. Киевской 4–й
5. Киево–Печерская
6. Златопольская
7. Житомирская
8. Каменец–Подольская
9. Немировская
10. Черниговская
11. Нежинская
12. Новгородсеверская
13. Полтавская
14. Прилуцкая
15. Лубенская
16. Коллегия Павла Галагана

Мужские прогимназии

1. Уманская
2. Острожская
3. Глуховская
4. Черкасская
5. Житомирская
6. Суражская
7. Стародубская

Реальные училища

1. Киевское
2. Белоцерковское
3. Ровенское
4. Полтавское
5. Кременчугское
6. Роменское
7. Новозыбковское
8. Могилевское

Женские гимназии

1. Киевская В.Н.Ващенко–Захарченко
2. Киевская Э.Ф. Янста
3. Полтавская
4. Прилуцкая
5. Кременчугская
6. Роменская
7. Лубенская
8. Новозыбковская
9. Черниговская
10. Нежинская П.И.Кушакевич
11. Киевская
12. Белоцерковская
13. Немировская

Женские прогимназии

1. Новгородсеверская
2. Глуховская
3. Сосницкая
4. Кролевецкая
5. Кобелякская
6. Зеньковская
7. Хорольская
8. Переяславская
9. Золотоношская
10. Златопольская

Число средних учебных заведений Киевского Учебного Округа за десятилетие 1889–1898 г.

[И.В. Посадский Средние учебные заведения Киевского Учебного Округа за десятилетие 1889–1898 г.]

Мужские гимназии и прогимназии

	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898
Гимназии	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Прогимназии	6	6	6	6	6	6	7	6	6	6
Всего	23	23	23	23	23	23	24	23	23	23

Реальные училища

	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898
Реальные училища	8	7	7	7	7	8	8	8	8	8

Женские гимназии и прогимназии

	1889	1890	1891	1892	1893	1894	1895	1896	1897	1898
Гимназии	12	13	13	13	13	14	14	14	15	16
Прогимназии	10	10	10	10	10	9	9	9	9	9
Всего	22	23	23	23	23	23	23	23	24	25

Додаток Б.3. Список средних учебных заведений Киевского Учебного Округа на 1 января 1906 г. [297, арк. 403–404, 410]

Мужские гимназии

1. Киевская 1-я – 8 нормальных классов, 8 паралл., учащихся 782
2. Киевская 2-я – 8 нормальных классов, 8 паралл., учащихся 671
3. Киевская 3-я – 8 нормальных классов, 5 паралл., учащихся 583
4. Киевская 4-я – 8 нормальных классов, 3 паралл., учащихся 457
5. Киевская 5-я – 8 нормальных классов, 1 паралл., учащихся 464
6. Коллегия Павла Галагана – 4 кл., 60 уч.
7. Златопольская, Киевск. губ. – 8 кл., учащихся 358
8. Житомирская 1-я – 8 нормальных классов, 8 паралл., учащихся 703
9. Житомирская 2-я – 8 нормальных классов, 4 паралл., учащихся 497
10. Каменец-Подольская – 8 нормальных классов, 8 паралл., учащихся 586
11. Немировская, Подольской губ. – 8 нормальных классов, 3 паралл., учащихся 486
12. Черниговская – 8 нормальных классов, 4 паралл., учащихся 496
13. Нежинская, Черниговск. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 344
14. Новгородсеверская, Черниг. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 299
15. Полтавская – 8 нормальных классов, 3 паралл., учащихся 522
16. Прилукская, Полт. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 315
17. Лубенская, Полт. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 298
18. Белоцерковская, Киевск. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 368
19. Глуховская, Черниг. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 291
20. Уманская, Киевск. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 382
21. Острожская, Волынск. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 349
22. Черкасская, Киевск. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 307
23. Стародубская, Черниг. губ. – 8 нормальных классов, учащихся 340
24. Киевская частная Г. А Валькера – 8 нормальных классов, 3 паралл., учащихся 399
25. Киевская частная В.И.Петра – 6 нормальных классов, 6 паралл., учащихся 367
26. Киевская частная В.П.Науменко – 4 нормальных класса, учащихся 58

Мужские прогимназии:

1. Луцкая 6-ти классная, Волынск. губ. – 6 нормальных классов, 2 паралл., учащихся 317
2. Золотоношская частная 4-х классная В.С.Тутолмина, Полтавск. губ. – 4 нормальных классов, 2 паралл., учащихся 247

Реальные училища:

1. Киевское – 7 нормальных кл., 6 параллельн. кл. , 1 коммерческое отделение при 5-м и 6-м кл., число учащихся 672
2. Киевское Св. Екатерины – 7 нормальных кл., 4 параллельн. кл. , число учащихся 352
3. Ровенское, Волынск. губ. – 7 нормальных кл., число учащихся 208
4. Полтавское – 7 нормальных кл., 4 параллельн. кл. число учащихся 455
5. Кремчугское, Полтавск. губ. – 7 нормальных кл., 4 параллельн. кл. , 1 коммерческое отделение при 5-м и 6-м кл., число учащихся 380
6. Роменское, Полтавск. губ. – 7 нормальных кл., число учащихся 246
7. Новозыбковское, Черниг. губ. – 7 нормальных кл., число учащихся 287
8. Винницкое, Подольск. губ. – 7 нормальных кл., число учащихся 311
9. Черниговское – 5 нормальных кл., 3 параллельн. кл. , число учащихся 315
10. Проскуровское, Подольск. губ. – 3 нормальных кл., число учащихся 104
11. Киевское частное Г.А.Валькера – 6 нормальных кл., число учащихся 148.

Женские гимназии:

1. Белоцерковская, Киевск. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 268
2. Винницкая, Подольск. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 273
3. Киевская Министерская – 7 нормальных классов, 5 паралл., дополнит. 1, учащихся 604
4. Уманская, Киевск. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 338

5. Ровенская, Волынск. губ. – 7 нормальных кл., число учащихся 177
 6. Черкасская, Киевск. губ. – 6 нормальных классов, учащихся 123
 7. Немировская, Подольской губ.– 7 нормальных классов, учащихся 310
 8. Киевская частная А.Т.Дучинской – 7 нормальных классов, дополн. 1, учащихся 404
 9. Киевская частная А.А.Бейтель – 7 нормальных классов, 4 паралл., учащихся 339
 10. Киевская частная О.Ф.Плетеневой – 7 нормальных классов, учащихся 309
 11. Киевская при Евангелическо–лютеранской церкви – Луцкая 6–ти классная, Волынск. губ. – 6 нормальных классов, 2 паралл., учащихся 395
 12. Полтавская – 7 нормальных классов, 7 паралл., дополн. 1, учащихся 675
 13. Прилукская, Полт. губ. – 7 нормальных классов, дополн. 1., учащихся 322
 14. Кременчугская, Полт. губ. – 7 нормальных классов, 7 паралл., дополнит. 1, учащихся 615
 15. Роменская, Полтавск. губ. – 7 нормальных кл., 7 параллельн., 1 дополн., учащихся 601
 16. Лубенская, Полт. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 258
 17. Новозыбковская, Черниг. губ. – 7 нормальных кл., 6 паралельн., 1 дополн., учащихся 569
 18. Черниговская – 7 нормальных классов, 8 паралл., дополн. 1, учащихся 681
 19. Нежинская П.И.Кушакевич – 7 нормальных классов, 1 дополн., учащихся 368
 20. Новгородсеверская, Черниг. губ. – 7 нормальных классов, 1 дополн., учащихся 261
 21. Глуховская, Черниг. губ. – 7 нормальных классов, 1 дополн., учащихся 331
 22. Переяславская, Полт. губ. – 7 нормальных классов, 1 дополн., учащихся 251
 23. Хорольская, Полт. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 265
 24. Золотоношская, Полтавск. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 290
 25. Златопольская, Киевск. губ. – 5 норм. кл., учащихся 150
 26. Киевская частная Н.В.Конопацкой – 7 нормальных классов, учащихся 206
 27. Киевская частная А.В.Жекулиной – 2 нормальных класса, учащихся 15
 28. Киевская частная Е.С.Евсеевой – 6 нормальных класса, учащихся 219
 29. Луцкая частная А.Н.Коленко, Волынск. губ. – 7 нормальных классов, учащихся 227
 30. Житомирская частная Н.В.Овсянниковой – 7 нормальных классов, учащихся 302
 31. Полтавская частная В.П.Ахшарумовой – 7 нормальных классов, 3 паралл., дополнит. 1, учащихся 444
 32. Каменец–Подольская частная С.А.Славутинской – 5 нормальных классов, учащихся 169
 33. Стародубская, Черниг. губ. – 7 норм., доп.1, учащихся 351
- Женские прогимназии:
1. Киевская частная М.И.Левандовской – 5 нормальных классов, учащихся 100
 2. Киевская частная 4–х классная Л.Е.Братковой – 4 нормальных класса, учащихся 114
 3. Киевская частная 4–х классная С.В.Игнатьевой – 4 нормальных класса, учащихся 87
 4. Балтская 4–х классная, Подольск. губ.– 4 нормальных класса, учащихся 122
 5. Сосницкая 5–ти классная, Черниг. губ. – 5 нормальных классов, учащихся 173
 6. Кролевецкая 5–ти классная, Полтавск. губ. – 5 нормальных классов, учащихся 246
 7. Кобелянская 4–х классная, Полтавск. губ. – 4 нормальных класса, дополн. педаг. 1 учащихся 129
 8. Зеньковская 4–х классная, Полтавск. губ. – 4 нормальных класса, учащихся 134
 9. Конотопская 4–х классная, Черниг. губ. – 4 нормальных класса, учащихся 177
 10. Житомирская частная 6–ти классн. М.Н.Тимашевой – 6 нормальных классов, учащихся 184
 11. Борзненская частная 4–х классн. М.И.Тимченко, Черниг. губ. – 4 нормальных класса, учащихся 121
 12. Бердическая частн. 4–х классная В.А.Усаневич – 4 норм. кл., учащихся 50
 13. Ковельская частная 4–х классная А.В.Пироговой, Волынск. губ. – 4 норм. кл., учащихся 47
 14. Черкасская частная 6–ти классн. А.В.Самойловской, Киевск. губ. – 6 нормальных классов, учащихся 123
 15. Уманская частная 4–х классн. А.В.Левицкой, Киевск. губ. – 4 нормальных кл., учащихся 54
 16. Могилев–Подольская частная 4–х классн. Ю.А.Рынденко, Подольск. губ. – 4 нормальных класса, учащихся 90

Додаток Б.4. Список средних мужских и женских учебных заведений Киевского Учебного Округа на 31 августа 1910 г.

ЦДІА (м. Київ)

Ф. 707, оп. 78, спр. 2, 142 арк., 1909–1910 р. р.арк. 87

Дело Управления Киевского Учебного Округа с перепиской по разным предметам.

Мужские гимназии	Женские гимназии
1. Белоцерковская	1. Балтская
2. Винницкая	2. Белоцерковская
3. Владимир–Волынская	3. Бердичевская Капронович
4. Гайсинская	4. Бердичевская Усаневич
5. Глуховская	5. Винницкая
6. Городнянская	6. Гадячская Клепачевской
7. Дубенская	7. Глуховская
8. Житомирской 1–я	8. Житомирская Н.В.Овсянниковой
9. Житомирской 2–я	9. Житомирская Покрамовской
10. Жмеринская	10. Жмеринская Лукашевич
11. Златопольская	11. Звенигородская Рынденко
12. Золотоношская	12. Здолбуновская ф.Таубе
13. Каменец–Подольская	13. Златопольская
14. Киевская 1–я	14. Золотоношская
15. Киевская 2–я	15. Казатинская Жойдик
16. Киевская 3–я	16. Каменец–Подольская С.А.Славутинской
17. Киевская 4–я	17. Киевская св.кн.Ольги
18. Киевская 5–я	18. Киевская Братковой
19. Киевская 6–я	19. Киевская Дучинской
20. Киевская 7–я	20. Киевская при Евангелическо–лютеранской церкви
21. Киевская Жука	21. Киевская Евсеевой
22. Киевская Науменко	22. Киевская Жекулиной
23. Киевская «Группы родителей»	23. Киевская Жеребцовой
24. Киевская Стельмашенко	24. Киевская Игнатъевой
25. Ковельская	25. Киевская Карницкой
26. Кобелякская	26. Киевская Конопацкой
27. Коллегия Павла Галагана	27. Киевская Левандовской
28. Лубенская	28. Киевская Плетневой
29. Луцкая	29. Киевская Стельмашенко
30. Миргородская Шварсалона	30. Киевская Титаренко
31. Новгородсеверская	31. КиевскаяТрифоновой
32. Немировская	32. Клинцовская
33. Нежинская	33. Кобелякская
34. Острожская	34. Конотопская
35. Переяславская	35. Константиноградская
36. Полтавская 1–я	36. Кременецкая Алексиной
37. Полтавская 2–я	37. Кременчугская
38. Прилукская	38. Кременчугская Бабериной
39. Радомысльская	39. Кролевецкая
40. Сквирская	40. Лубенская
41. Смелянская	41. Луцкая Коленко
42. Стародубская	42. Могилев–Подольская
43. Уманская	43. Новгородсеверская

44. Черкасская		44. Новозыбковская
45. Черниговская		45. Киевская
		46. Киевская Заостровской
Реальные училища:		47. Киево–Лукьяновская
1. Киевское 1–е		48. Киевская Яновской
2. Киевское 2–е		49. Ковельская Пироговой
3. Киевское Св. Екатерины		50. Лохвицкая
4. Ровенское		51. Миргородская Грановской
5. Полтавское		52. Нежинская
6. Кременчугское		53. Немировская
7. Роменское		54. Переяславская
8. Новозыбковское		55. Полтавская
9. Винницкое		56. Полтавская Ахшарумовой
10. Черниговское		57. Полтавская Вахниной
11. Проскуровское		58. Полтавская Павелко
12. Барское		59. Полтавская Старицкой
13. Хорольское		60. Прилукская
		61. Проскурьевская Харьузовой
		62. Ровенская
		63. Роменская
		64. Смелянская
		65. Сосницкая
Женские прогимназий		66. Стародубская
1. Борзенская Тимченко		67. Уманская
2. Зеньковская		68. Уманская Левицкой
3. Киевская Байковой		69. Черкасская
4. Киевская Мисниковской		70. Хорольская
5. Святошинская Полховской		71. Черкасская Самойловской
		72. Черниговская
		73. Владимир–Волынская Биньковской
		74. Дубенская

Додаток В

Навчальні програми з іноземних мов

Додаток В.1. Навчальна програма з давніх та нових мов на 1864 – 1865 навчальний рік у Чернігівській гімназії*

Клас Мова	I	II	III	IV	V	VI	VII
Латинська мова	Коротка етимологія (без виключень та особливостей). Переклад прикладів з латинської та на латинську.	Детальна етимологія; accus.c.inf., abl.absol. Переклади.	Повторення етимології з доповненням синтаксису простого речення. Переклади.	Синтаксис складного речення, переклади Евтропія і Корнелія Непота.	Детальний синтаксис стислого речення. Переклад Цезаря або Саллютія.	Докладний синтаксис складного речення. Переклади. Extemporalia Цицерон (oratio). Федр.	Повторення граматики. Extemporalia; Тит Лівій, Вергілій.
Грецька мова	—	—	Етимологія до дієслів. Переклади.	Друга дієвідміна дієслів, деякі неправильні дієслова. Переклади.	Повторення етимології. Словотворення Переклад.	Синтаксис простого речення. Анабазис.	Закінчення синтаксису, повторення етимології. Анабазис та Іліада.
Французька мова	Переклади вправ: вправи з читання та письма, дієвідмінювання допоміжних дієслів в дійсному та умовному способах.	Продовження відмінювання допоміжних дієслів та четвертої дієвідмини правильних дієслів. Переклади та заучування слів.	Verbes pronominaux та неправильні дієслова, (aller, courir, partir, tenir, venire, falloir, pouvoir, savoir, voir, vouloir, croire, dire, prendre, suivre, vivre).	Переклади з французької та на французьку, іменники, прикметники та всі неправильні дієслова.	Повторення всієї етимології. Головні правила синтаксису. Переклади з поясненням галліцизмів.	Закінчення синтаксису. Переклади.	Систематичне повторення етимології та синтаксису. Переклади.
Німецька	Вправи з читання	Продовження	Закінчення	Повторення	Продовження	Закінчення	Повторення

мва	тапим еимотія принівмі іменив применіаїх уоженя доиміта прині дсто фкдиз зууаняів	еимоті Реніаіоо часин Зууаняів іфвви	еимоті прдженя онасу фкдиз бнввк сасі Зууаня намія	еимоті нарині дсто вкрисаня вдмів кваня применів вдіна уоженяів таїх рміа Фкдиз нмвдіна ройку (бнвкдн) Зууаня намія	онасу (прдсто) Фкдиз нмвдіна наміа Зууаня намія	онасу Фкдиз ройку нмвку	граммиз дповенми .Фкдиз нмвк оооо тврів Штра Фкдиз ройку нмвку
-----	---	--	---	---	---	----------------------------------	---

[Словесно-грамматичний словник української мови 185-1905 г. Казимирський, с. 294-298]
 [Словесно-грамматичний словник української мови 185-1905 г. Казимирський, с. 294-298]

Додаток В2

Нивна граматика двіх іспанських мов 1872 нивний рік у Чріпівній імаві*

Клас Мова	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Латинська мова	Бимотія та синасис Помоні вправи переклад Креїї Нот	Бимотія та синасис Помоні вправи переклад Креїї Нот	Бимотія та синасис Помоні вправи переклад Креїї Нот	Синасис Помоні вправи переклад Юїї Сар	Дана граміа Помоні вправи переклад Саної та Оїї	Дана граміа Помоні вправи переклад Церона Біда	Дана граміа Помоні вправи переклад Лїї та Біда	Дана граміа Помоні вправи переклад Тїї та Лїї та Біда
Греческа мова	—	—	Бимотія Перекладі Помоні вправи	Бимотія Перекладі Помоні вправи Абас Оїї	Синасис та повзання граміа Перекладі Помоні вправи Mnobilia Оїї Гроти Паси	Синасис та повзання граміа Перекладі Помоні вправи Mnobilia Оїї Гроти Паси	Синасис та повзання граміа Перекладі Помоні вправи Паси Гіда	Синасис та повзання граміа Перекладі Помоні вправи Саної Гіда
Французька та німецька мови	Вказує без міни до пау 1864 р. твиста різниця оцфрування і мови вказує без пристоку, а з другої мови бувають і вказує							

[Сторінка Чріпівської імаві 185-195. Класифікація і асоціація ТМ. Гоміям—Чріпів. Тип Гоміям
Півд. 195—45с.—С38]

Дьяк ВЗ

Нева на прорамз дніх еанови мвн 180 нева нійр ку Чрнівний імаві*

Клас Ма	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Линна ма	Еймооія (продісто- 4відміта ese) Пркад зучуна сіва нветик сакї намяль	Еймооія дсіва віх вистовь Кроий синас Вравіж самі	Веняпро відміни Пркади Кретей Кетс	Синас скадоо рєня(до умоноо отобу неажо від отучив)	Оис синасу скадоо рєня Саюлій Оідї	Поврєня синасуз врами Оісіс Сєсіс Врїлій	Цієоні Врїлій	Тієї Грїї
Грацама	—	—	Mhabila	Еймооія дсіваз врами	Зєрєня єймооїта поврєняз врами Аабєста Оієя	Нїюонїші прїва синасуз врами Оієєта Mhabila	Іїа, Гєрєста Пієон	Іїа, Сєрєста Дєрєон
Франуза ма	Не вїкадієя	Уніпрїчанїтаєрєкадєз франузі(зврами,уонїма пїєомїм)зїюмяєзєймооїєса нїюонїшімїпрївамісинасу			Mhabila		Чїанїєвєрє	
Нїєва ма	Не вїкадієя	Прїчїєнїїєнїкапїємєкєвєрєк прєдїєєєймооїє			Чїєєєєєєєєєєєєєєєєєє цїєїєрєдїєєєєєєєєєє зєєєєєєєєєєєєєєєєєє		Чїанїєвєрє	

[Сост. Чирков С. И. 185-190 гг. Крайняя точка, составлена Г. М. Буониным - Чирков. Тип. Губ. Правл. 1905 - 45 с. - С 315-316]

Додаток Г.

Розклад уроків нових мов у Київському реальному училищі в 1882/83 н.р.

Дні	Часи	I	II/1	II/2	III/1	III/2	IV/1	IV/2	V/1	V/2	V ком. отд	VI осн. Отд
П о н е д е л ь н и к	9–10				Нем. яз. Андерсо н		Фр. яз. Шторго фер				Нем. яз.1 Кейхель	
	10–11		Нем. яз. Андерсон						Фр. яз.1 Шторгофе р	Нем. Яз1. Кейхель		
	11–12						Нем. яз. Андерс он	Нем. яз. Кейхель				
	12 ? – 1 ?					Нем. яз. Андерсон				Фр. яз.1 Декан		Нем. яз. Кейхе ль
	1 ? – 2 ?											
В т о р н и к	9–10		Нем. яз. Андерсон		Фр. яз. Шторго фер	Фр. яз. Декан			Нем. яз.1 Кейхель			
	10–11					Нем. яз. Андерсон	Фр. яз. Шторго фер	Нем. яз. Кейхель				
	11–12			Нем. яз. Кейхель	Фр. яз. Шторго фер							
	12 ? – 1 ?							Фр. яз. Шторгофе р			Фр. яз.1 Декан	Нем. яз. Кейхе ль
	1 ? – 2 ?							Фр. яз. Шторгофе р			Фр. яз.2 Декан	
С р е д а	9–10		Нем. яз. Андерсон		Фр. яз. Шторго фер	Фр. яз. Декан			Нем. яз.2 Кейхель			
	10–11			Нем. яз. Кейхель	Нем. яз. Андерсо н							Фр. яз. Шторго фер
	11–12					Фр. яз. Декан		Нем. яз. Кейхель	Фр. яз.2 Шторгофе р			
	12 ? – 1 ?						Нем. яз. Андерс он	Фр. яз. Шторгофе р			Нем. яз.2 Кейхель	
	1 ? – 2 ?					Нем. яз. Андерсон	Фр. яз. Шторго фер	Нем. яз. Кейхель			Фр. яз.3 Декан	
Ч е т в е р г	9–10			Нем. яз. Кейхель	Фр. яз. Шторго фер					Фр. яз.2 Декан		
	10–11							Нем. яз. Кейхель				Фр. яз. Шторго фер
	11–12		Нем. яз. Андерсон			Фр. яз. Декан		Фр. яз. Шторгофе р			Нем. яз.3 Кейхель	
	12 ? – 1 ?				Нем. яз. Андерсо н							

	1 ? – 2 ?					Фр. яз. Шторго фер				Фр. яз.4 Декан	Фр. яз. Шторго фер
П я т н и ц а	9–10		Нем. яз. Кейхель	Фр. яз. Шторго фер							
	10–11					Фр. яз. Шторго фер		Нем. яз.3 Кейхель			
	11–12	Нем. яз. Андерсон			Фр. яз. Декан					Нем. яз.4 Кейхель	
	12 ? – 1 ?			Нем. яз. Андерсо н						Нем. яз.5 Кейхель	
	1 ? – 2 ?				Нем. яз. Андерсон				Нем. яз.2 Кейхель	Фр. яз.5 Декан	
С у б б о т а	9–10			Фр. яз. Шторго фер		Нем. яз. Андерс он			Нем. яз.3 Кейхель		
	10–11				Нем. яз. Андерсон	Фр. яз. Шторго фер					Нем. яз. Кейхе ль
	11–12		Нем. яз. Кейхель		Фр. яз. Декан	Нем. яз. Андерс он		Фр. яз.3 Шторгофе р			
	12 ? – 1 ?	Нем. яз. Андерсон					Фр. яз. Шторгофе р		Фр. яз.3 Декан	Нем. яз.6 Кейхель	
	1 ? – 2 ?						Фр. яз. Шторгофе р			Фр. яз.6 Декан	

[Отчет Киевского реального училища за 1882 г. – ЦДІА (м. Київ), Ф. 707, оп. 87, спр.6607, 140 арк.97–98]

Додаток Д.

Зведена відомість про число учнів, що вивчали нові мови у реальних училищах середніх навчальних закладах Київської учбової округи в 1885 р.

[О доставлении в Департамент народного просвещения сведений: имелись ли в 1884 г. параллельные отделения в женских гимназиях и прогимназиях, а также какое число учащихся реальных училищ обучалось в 1884 г. обязательным предметам, и некоторые другие сведения. 19 ноября 1885 г. – 17 февраля 1886 г. – Ф. 707, оп. 87, спр. 6693, 166 арк., Арк. 40, 153]

Реальное училище	Всего учеников	Одному французскому яз.	Одному немецкому яз.	Обоим новым языкам
Киевское	367	13	132	156
Белоцерковское	295	2	146	127
Ровенское	298	15	171	52
Новозыбковское	138	2	57	49
Роменское	154	1	100	23
Полтавское	234	4	28	202
Кременчугское	242	3	139	50
Могилевское	Открыто 22 сентября 1885 г.			
	1728	40	773	659

Список використаної літератури

I. Наукові монографії, дисертаційні дослідження, статті, збірники

1. Александрович В. С. Двадцатипятилетие Киевской женской гимназии Министерства народного просвещения (Очерк состояния Киевской женской гимназии с 1870 г. по 1895 г.) / В. С. Александрович– К., 1895. – 165 с.
2. Александровская Киевская гимназия. Летописи Императорской Александровской Киевской гимназии. Т.2 : 1912 – 1913 гг. – К., 1913. – 395 с.
3. Александровский Г. Историческая записка о состоянии Киево–Фундуклеевской женской гимназии в течение первого пятидесятилетия ее существования. 1860–1910. / Г. Александровский. – К. : Русская печатня, 1910. – 156 с.
4. Алексеев П. Правила и Программы всех классов мужских гимназий и прогимназий ведомства МНП. Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним / П. Алексеев. – Одесса, 1871. – 222 с.
5. Алешинцев И. А. Сословный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX в. (Исторический очерк) / И. Алешинцев. – СПб. : Русская школа, 1908. – 86 с.
6. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX в.) / И. А. Алешинцев. СПб.: Изд. Богданова, 1912 – 352 с.
7. Андреев Е. Школьное дело в России. Наши общие и специальные школы / Е. Андреев. – С.–Петербург: типография Добродеева, 1882 – 232 с.
8. Андреевский И. С. Классическое и реальное образование / И. С. Андреевский. – Глухов, 1900. – 52 с.
9. Антонец Н. Б. Історія навчально–виховних закладів м. Києва: перша Київська приватна жіноча гімназія О. Дучинської / Н. Б. Антонець // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: наук. журн. – 2007. – Вип.36. – С. 48–51
10. Бабіна О. І. Становлення та розвиток гімназійної освіти в Україні (в кінці XIX– на початку XX століття) : дисертація ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Бабіна Оксана Іванівна.– К., 2000. – 194 с.
11. Барсов Н. К вопросу о преподавании древних языков в гимназиях /

- Н. Барсов // Несколько исследований исторических и рассуждений о вопросах современных. – СПб. : Тип-я Стасюлевича, 1899. – С. 268 – 276.
12. Бендриков К. Вопросы народного образования при Временном правительстве / К. Бендриков // Народное просвещение. – 1918. – № 6. – С. 104–111.
13. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.
14. Березівська Л.Д. Організаційно–педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Березівська Лариса Дмитрівна. – К., 2009. – 43 с.
15. Бик Е. Аналитико–синтетический метод обучения иностранному языку / Е. Бик // Русская школа. – 1890. – № 5–6 – С. 79–97.
16. Бик Е. Обзор методов преподавания иностранных языков, их прошлое и настоящее / Е. Бик // Педагогический сборник – 1889. – № 1–6.
17. Бобров В. В. Становлення та розвиток ліцеїв і гімназій Півдня України у XIX–на поч. XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Бобров– К., 1998. – 18 с.
18. Богуславський М. В. Структура сучасного історико–педагогічного знання / М. В. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С.37–40.
19. Богуславський М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. – № 3. – С. 5–21.
20. Бодуэн–де–Куртенэ И. Значение языка как предмета изучения / И. Бодуэн–де–Куртенэ // Русская школа. – СПб., 1906. – Т. II. – май–август. – С. 69–79.
21. Бондаренко Г. В. Становлення і розвиток реальних училищ в Україні (1872–1917 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. В. Бондаренко. – Переяслав–Хмельницький, 2012. – 19 с.
22. Борисова Н. В. Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України (1917–1933 рр.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Борисова Наталія Василівна. – К., 2004. – 232 с.

23. Брокгауз Ф. А. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Ф. А. Брокгауз, И.А.Ефрон. – М. : CD–изд–во "ИДДК", 2006. – 1 электрон. Опт. диск (DVD–ROM); 12 см. – Систем. Требования: Pentium; 64 Mb RAM; Windows 98/ME/2000/XP.
24. Булкин А. П. Изучение иностранных языков в России / А. П. Булкин // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 3. – С. 16–20.
25. Варон Е. О преподавании иностранных языков вообще и французского языка в особенности / Е. Варон // Журнал Министерства народного просвещения. – 1874. – Ч. CLXXV. – октябрь. – С. 57–95.
26. Васянович Г. П. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика / Г. П. Васянович // Модернізація вищої школи у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць. – Житомир : Вид–во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 332 с.
27. Ваховський Л. Методологія дослідження історико–педагогічного процесу: постановка проблеми / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11.
28. Ваховський Л. Ц. Наратив в історико–педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Леонід Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №. 1. – С. 42–45.
29. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. – Воронеж: Изд–во Воронежского ун–та, 1979. – 56 с.
30. Вессель Н. Х. Учебный курс гимназий / Н. Х. Вессель. – СПб., 1866. – 39с.
31. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : автореф. дис. на соискание уч. степени д–ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / М. Н. Ветчинова. – М., 2009. – 51 с.
32. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : диссертация ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Ветчинова Марина Николаевна – М., 2009. – 466 с.
33. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23 – 29.

34. Вірченко В.В. Жіночі навчальні заклади у м. Києві (1861–1920 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / В. В. Вірченко – К., 2006. – 20 с.
35. Вовк Л. П. Історія дореволюційної освіти в Україні : монографія / Л. П. Вовк. — К. : УДПУ, 1994. — 226 с.
36. Волынцевич В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – май. – I–VI . – С. 576–594.
37. Волынцевич В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – август. – VII–XII. – С. 137–159.
38. Волынцевич В. На поворотной точке в преподавании иностранных языков / В. Волынцевич // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – ноябрь. – VII–XII. – С. 219 –237.
39. Всеподданнейший отчет Министра Народнаго Просвещения за 1905 год. – С.–Петербург, 1907. – 249 с.
40. Высшие Женские курсы в бывшей Гетманщине // Киевская Старина. –1884. – Т.VIII. – январь. – С.173–174.
41. Гаєвська Л. А. Державно–громадське управління загальною середньою освітою в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : [монографія] / Л. А. Гаєвська. – Умань : ПП Жовтий, 2008. – 332 с.
42. Ганелин Ш. И. Очерки по истории средней школы в России второй половины ХІХ века / Ш. И. Ганелин [под ред. Н. Г. Казанского]. – Л.–М.: Государственное учебно–педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, ленинградское отделение, 1950. –276 с.
43. Ганшина К. Новые языки в средней школе // Журнал Министерства нар. просвещения. – Петроград: Сенатская типография. – 1917. – Ч. LXVII.– С.218.
44. Ганшина К. А. Методика преподавания французского языка. Пособие для учителей средней школы / К. А. Ганшина. – М.: Учпедгиз, 1946. – 260 с.
45. Гапак О. М. Становлення і розвиток змісту гімназійної математичної освіти на західноукраїнських землях (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гапак Оксана Михайлівна; – Рівне, 2011 – 259 с.

46. Гербель Н. Гимназия высших наук и Лицей кн. Безбородка. 2-е испр. и доп. изд. / Гербель Н. – СПб, 1881. – С.14–16, 20.
47. Герлах А. Мнимая образовательная ценность иностранных языков / А. Герлах // Русская школа. – 1914. – № 4–6.
48. Герцюк Д. Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Д. Д. Герцюк – Львів, 1996. – 24 с.
49. Гливенко И. Задачи и методы изучения новых языков в средней школе / И. Гливенко. – К. : Типография И.И.Чоколова, 1900. – 17 с.
50. Гливенко И. Положение новых языков в средней общеобразовательной школе. – Харьков, 1916. – С. 10
51. Грива О. А. Питання взаємовідносин вчителів та учнів у гімназіях України др. пол. ХІХ – поч. ХХ ст. : дисертація ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Грива Ольга Анатоліївна. – Х., 1994. – 193 с.
52. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы / В. В. Григорьев. – М. : Тип. Мамонтова, 1900. – 586 с.
53. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская : учебное пособие для педвузов. – Изд-е 3-е, исправлен. и дополнен. – М. : Учпедгиз, 1938. – 192 с.
54. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Л. Ю. Гульпа. □ Івано–Франківськ, 2007. □ 20 с.
55. Гуманюк В.А. Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна теорія та історія педагогіки" / В. А. Гуманюк. – Луганськ, 2012. – 42 с.
56. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с.
57. Гуркина Н. К. История образования в России (X – XX века): Учеб. пособие / Н. К. Гуркина. – СПб: СПбГУАП, 2001. – 64 с.

58. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894 – 1920 рр.) : автореф. . на здобуття ступеня дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна теорія та історія педагогіки" / Гур'янова Оксана Віталіївна; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2007. – 22 с.
59. Двадцатипятилетие первой Киевской частной женской А. Т. Дучинской гимназии, основанной В.Н. Ващенко–Захарченко. – К., 1903. – 104 с.
60. Демков М. И. История русской педагогики. Ч. 3. Новая русская педагогика (XIX в.) / М. И. Демков. – М., 1909. – 532 с.
61. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – №. 1–2. – 2004. – С. 5–60.
62. Дітківська С. І. Гімназія – основний тип середньої загальноосвітньої школи XIX століття / С. І. Дітківська // Наукові записки. Серія : Наукові видання Ніжинської вищої школи . – Ніжин, 2011. – № 9. – С.190–194.
63. Дітківська С. Розвиток жіночих навчальних закладів в Російській імперії другої половини XIX – початку XX століття / С. Дітківська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : наук. журн. – 2012. – Вип. 66. – С. 160-163
64. Дітківська С. І. Становлення і розвиток гімназійної освіти у російській імперії у другій половині XIX століття / С. І. Дітківська // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. “Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу”. – Ніжин, 2011. – С. 8-10
65. Дітківська С. І. Типи середніх навчальних закладів Київської учбової округи другої половини XIX століття – початку XX століття / С. І. Дітківська // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Перший крок у науку”. – Луганськ, 2010. – Т. 8 – С. 43-46
66. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н. Дічек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
67. Добровольська В. А. Історія жіночої освіти півдня України (1901–1910 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / В. А. Добровольська – Дніпропетровськ, 2006. – 20 с.
68. Долапчі А. Ю. Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту

- гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Долапчі Анастасія Юріївна. – Х., 2008. – 233 с.
69. Елагин А. По поводу статьи г. Лямбека “О преподавании иностранных языков” / А. Елагин // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – VII–XII. – С. 543–548.
70. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII–перша половина XIX століття) : дис... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.01 / Євтух Микола Борисович. — К., 1996. — 70 с.
71. Єлисаветградська гімназія / Відповідальний редактор, автор передмови, коментарів, хронологій та приміток В. Громовий. – Кіровоград: Українська гімназія, 1997. – 18 с.
72. Єршова Л. М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кін.18 – поч.20 ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Єршова – К., 2002. – 20 с.
73. Жакмон П. О преподавании французского языка в средней школе / П. Жакмон // Русская школа. – СПб., 1906. – Т. II. – № VII–VIII. – С. 264–272.
74. Жебылев Н. Исторический очерк деятельности Харьковского института благородных девиц за 100 лет его существования (с 1812 по 1912 год) / Н. Жебылев . – Харьков : Печатное дело, 1912 . – 147 с.
75. Женские гимназии и прогимназии Министерства народного просвещения (1858–1905) / издание Департамента народного просвещения. – Санкт–Петербург: Тип. М. М. Стасюлевича, 1905. – 139 с.
76. Жураковский Г. Е. Из истории просвещения в дореволюционной России : [Очерки] / Г. Е. Жураковский ; под ред. Э. Д. Днепров. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.
77. Завгородня Т. К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919–1939 роки) : дисертація ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Завгородня Тетяна Костянтинівна. — Івано–Франківськ, 2000. — 439 с.
78. Заволока М. Г. Загальноосвітня школа України в кінці XIX – на початку XX ст. / М. Г. Заволока. – К. : Вид–во КДУ, 1971. – 105 с.
79. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

80. Замечания на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана устройства народных училищ. – СПб. : Тип. Императ. акад. наук; 1862. – Ч. 1. – С. 1–94
81. Зейфман Н. В. Среднее образование в системе контрреформ 80–х годов XIX в. : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. истор. наук : спец. 07.00.02 "Всемирная история" / Н. В. Зейфман. – М., 1973. – 25 с.
82. Зенгер Г. Заметки с латинским текстам // ЖМНП. – 2905. – Ч. 358. – С. 200–213.
83. Извлечение из всеподданейшего отчета г. министра народного просвещения за 1873 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXX. – июль–август. – С. 148–149.
84. Камоско Л.В. Политика правительства в области среднего образования в 60–70–х гг. XIX века (гимназии, реальные училища) : автореф. канд. ист. наук / Камоско Л. В. – М., 1970. – 19 с.
85. Каптерев П. Ф. Основы классической школы / П. Ф. Каптерев // Русская школа. – 1899. – № 11. – С. 100–123.
86. Каптерев П. Ф. Основы классической школы / П. Ф. Каптерев // Русская школа. – 1899. – № 12. – С. 98–115.
87. Карпов И.В., Миролюбов А.А. Сорок лет советской методики преподавания иностранных языков / И. В. Карпов, А. А. Миролюбов // ИЯШ. – 1957. – № 5. – С. 9–30.
88. Катков М. Н. Наша учебная реформа / М. Н. Катков ; с прилож. и предислов. Л. Поливанова. – М. : Изд. С. Н. Фишер, 1890. – 167 с.
89. Кільова Г. Є. Ф. фон Бракке і створення Київського учбового округу / Г. Кільова // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 40 – 44.
90. Книпер П. Материалы для методики живых иностранных языков / П. Книпер // Педагогический сборник. – 1887. – август. – с. 88–123.
91. Книпер П. Современные направления в методике иностранных языков / П. Книпер // Педагогический сборник. – 1896. – №. 1. – С. 34–63.
92. Кобченко К. А. Київські вищі жіночі курси в контексті боротьби за освіту жінок в Україні (1878–1920 рр.) : дисертація ... кандидата іст. наук : 09.00.12 / Кобченко Катерина Аркадіївна / К., 2004. – 2003 с.

93. Коляденко С. М. Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805 – 1833): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коляденко Світлана Миколаївна. – К., 1997. – 144 с.
94. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. [под ред. А. И. Пискунова]. – Т.1. – М. : Педагогика, 1982. — С. 242–476.
95. Константинов Н. А. Очерки по истории средней школы / Н. А. Константинов. – М.: Учпедгиз, 1947. – 247 с.
96. Королёв Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики, 1917–1920 / Ф. Ф. Королёв. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 550 с.
97. Королёв Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Корольов // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С.103–115.
98. Корнетов Г. Б. Развитие историко–педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода : научный доклад / Г. Б. Корнетов. – М. : ИТПИМО, 1994. – 64 с.
99. Кравчук Л. Г. Навчання іноземних мов загальноосвітній школі України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л. Г. Кравчук. – Тернопіль, 2013. – 23 с.
100. Кравець В. П. Історія української школи та педагогік / В. П. Кравець. – Тернопіль: Тернопіль, 1994. – 357 с.
101. Крючков Г. Стратегія навчання іноземних мов в Україні / Г. Крючков // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. – №. 1–2. – с. 10–13.
102. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монографія / А. Г. Кузнецова. – Хабаровськ : ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
103. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті : дисертація ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Курило Віталій Семенович. — Луганськ, 2000. – 507 с.
104. Курляк І. Є. Зміст освіти української середньої школи в історії галицьких класичних гімназій (1864–1918 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Є. Курляк. – К., 1995. – 24 с.
105. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (19 – пер.пол 20 ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І. Є. Курляк. – К., 2000. – 43 с.
106. Лабінська Б. І. Історичні нариси з методики навчання іноземних мов на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : монографія / Б. І. Лабінська. – К. : Центр КНЛУ, 2013. – 384 с.
107. Лабінська Б. І. Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання»/ Б. І. Лабінська. – К., 2013. – 43 с.
108. Левицкий О. Из жизни учебных заведений юго-западного края в 1840-х годах. – К. : Тип. Т-ва Н.А.Гирич, 1906. – 27 с.
109. Лециус И. Э. О переводах с древних языков на родной и на оборот// Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28– 31 декабря 1911 г. – СПб., 1912.– С.214–224
110. Литньова Т.В. Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30–ті роки ХХ – початок ХХІ століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Литньова Тамара Вікторівна. – Житомир, 2009. – 258 с.
111. Логинова О. А. История преподавания иностранных языков в советской средней школе с 1917 по 1930 годы (историко–педагогические очерки) : Автореферат диссертации...канд. пед. наук. – М., 1952. – 17 с.
112. Локоть Т. В. Древние языки и реформа школы // Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28–31 декабря 1911 г. – СПб., 1912. – С.158–161
113. Лопухівська А. В. З історії розвитку гімназій і ліцеїв в Україні : посібник для вчителя / А. В. Лопухівська – К. : УСДО, 1994. – 100 с.
114. Лутаєва Т. В. Теорія і практика організації освіти учнів у гімназіях Харкова другої пол. ХІХ – поч. ХХ ст. : дисертація ... кандидата пед. наук : 13.00.01 /

- Лутаєва Тетяна Василівна. – Х., 1998. – 195 с.
115. Любар О.О. Історія української педагогіки [Текст] : для студ. і викладачів пед. навч. закладів. / Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. – К. : [б. и.], 1999. – 356 с.
116. Лямбек Э. К вопросу о преподавании иностранных языков / Э. Лямбек // Педагогический сборник. – СПб., 1911. – июль. – № VII–XII. – С. 342–348.
117. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В. К. Майборода. – К. : Либідь, 1992. – 196 с.
118. Мазанов П.И. Полтавский институт благородных девиц. 1818–1898. : арх. справки / П. И. Мазанов. – Б. м. : [б. и.], Б. р. – 324 с.
119. Максимова С. Н. Тенденции развития преподавания древних языков в русской классической гимназии XIX–начала XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Максимова Светлана Николаевна. – Ижевск, 2002. – 186 с.
120. Мартинова І.С. Розвиток середньої освіти на Харківщині в другій половині XIX – на початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / І. С. Мартинова – Х., 2005. – 12 с.
121. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г.Министра Народного Просвещения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – Ч. LX.–ноябрь. – С. 1 – 144.
122. Медведков А. П. Краткий исторический обзор хода работ по реформе средней школы Министерства народного просвещения с 1871 г. / А. П. Медведков. – Пг., 1915. – 353 с.
123. Мижув П. Распространение "естественного" метода изучения языков в Америке и значение американского опыта для России / П. Мижув // Русская школа. – 1894. – № 4. – С. 170–191, 186
124. Миролубов А. А. История методики обучения иностранным языкам в СССР : автореф. дис. на соискание научн. степени д–ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания" / А. А. Миролубов. М., 1973. – 50 с.
125. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА–М, 2002. – 448 с.
126. Мисечко О. Є. З історії профілізації вітчизняної гімназійної освіти в XIX ст.

- на початку XX ст. / О. Є. Мисечко // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С.187–192.
127. Мисечко О. Е., Хмеливская С. И. Особенности деятельности коммерческих училищ в Киевском учебном округе в конце XIX – начале XX вв. / О.Е. Мисечко, С. И. Хмеливская // Историко-педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 130-142
128. Мисечко О. Про викладання іноземних мов у середніх школах України (1786 – 1917) / О. Мисечко // Шлях освіти. – 2005. – №3. – С. 50–55.
129. Мисечко О., Матис М. Раннє вивчення іноземної мови у вітчизняній і зарубіжній шкільній практиці: історія, досвід і "вічні" проблеми / О. Мисечко, М. Матис // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – №. 4. – с. 95–103.
130. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок 1900–их – початок 1960–их рр.): [монографія] / Ольга Євгенівна Мисечко. – Житомир: Полісся, 2008. – 528 с.
131. Мисечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Мисечко Ольга Євгеніївна. – К., 2011. – 603 с.
132. Миттельштейнер Э. Желательная постановка преподавания немецкого языка в реальных училищах // Русская школа. – 1894. – № 9–10. – С. 203–229
133. Мовчан Л. Г. Розвиток змісту шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 /Мовчан Лариса Григорівна. – К., 2012. – 225 с.
134. Мозгова І. І. Іноземні мови в Острозькій колегії, братських школах і Києво–Могилянській академії (кін. XVI–поч. XIX ст.): Препринт. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 56 с.
135. Мочульский В. Просвещение на юге России в царствование императрицы Екатерины II / Мочульский В. – Одесса, 1897. – 20 с.
136. Н. М. История Киевского Института благородных девиц, 1838–1888 г. / составил член совета, инспектор классов киевского института Н. М.

- Захарченко // Киевская Старина. – 1889. – Т. XXVII. – ноябрь. – С. 467–475.
137. Нагуевский Д. О методе и применении к новейшей программе элементарных учебников латинского языка / Д. Нагуевский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1874. – ч. CLXXV. – октябрь. – С. 39–66.
138. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посібник / [О. В. Сухомлинська, Н. П. Калениченко, Ж. Д. Ільченко та ін.]. – К.: Заповіт 1996. – 302 с.
139. Науменко В. П. Коллегия Павла Галагана в Киеве / В. П. Науменко // Киевская Старина. – 1896. – № 12. – С. 418–433.
140. Ней П. И. О преподавании новых языков в коммерческих и реальных училищах / П. И. Ней. – К., 1902 – 40 с.
141. Несколько замечаний о планах и программах древних языков в наших гимназиях // Русская школа. – 1893. – № 12. – С. 138–161.
142. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам / С. М. Никонова. – М., Высшая школа, 1969. – 104 с.
143. Никшикова Л. Ю. Историко–педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX – начала XX вв. / Никшикова Лана Юрьевна : дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". – Нижний Новгород, 2002. – 238 с.
144. Ніколаєнко С. Іноземні мови в навчальних закладах України / С. Ніколаєнко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 3. – С. 4.
145. Новые учебные планы и учебные программы, объяснительные записки / сост. А. Горбунов. – М., 1891. – 168 с.
146. Нужды коммерческого образования в России // Русская школа. – 1891. – № 3. – С. 103–111.
147. О введении новых учебных планов по древним языкам в мужских гимназиях // Циркуляр МНПр. попечителям учебных округов от 1 августа 1900 г., № 20085. – СПб., 1900. – 20 с.
148. О необходимости некоторых изменений в Положении о женских училищах: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: Т. 3: , С. 722–725.
149. О порядке рассмотрения учебных руководств и пособий (1865) // Сб.

- распоряжений по Министерству Народного Просвещения. –Т. 4. (1865 – 1870). – СПб., 1871. – С. 142–144
150. О прекращении преподавания в учебных заведениях по методу Жакото // ЖМНП. – 1838. – Ч. 20. – С. IX.
 151. Об экстраординарном кредите на учреждение и содержание параллельных классов при Гимназиях. 21 октября 1863 г.: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: Т. 3:, С. 1077– 1105, С. 1092–1093
 152. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Под ред. А. А. Миролубова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. □ М.: Просвещение, 1967. □ 504 с.
 153. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. / [под ред. И.В.Рахманова]. – М.: Педагогіка, 1972. – 318 с.
 154. Отзыв директора Киевского реального училища св. Екатерины К. Д. Раммата о письменных работах по немецкому языку лиц, подвергшихся окончательным испытаниям в реальных училищах Киевского Учебного Округа в 1910 г. Киев: Тип. Т–ва И.Н.Кушнерев и К, 1910 г. – 20 с.
 155. Отзыв директора Киевского реального училища св. Екатерины К.Д.Раммата о письменных работах по немецкому языку лиц, подвергавшихся окончательным испытаниям в реальных училищах Киевского Учебного Округа в 1912 г. Киев, Лито–типография Товарищества И. Н. Кушнерев и К?, Караваевская, 1913. – 20 с.
 156. Отчет о состоянии трехклассного коммерческого училища, учрежденного П. М. Натансоном в г.Киеве, за 1898–1899 учебный год. – К. : Типография Императорского университета Св.Владимира, 1899 г. – 34 с. – С. 8
 157. Отчёт попечителя Киевского учебного округа за 1908 г. – К., 1909. – (I–XI в одной книге).
 158. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1911 г. – К., 1912. – (I–XI в одной книге).
 159. Отчет попечителя Киевского учебного округа за 1916 г. – К., 1917. – (I–XIII в одной книге).
 160. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в./ [отв. ред. А. И. Пискунов]. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.

161. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / [под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
162. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / [отв. ред. М.Ф. Шабаева]. – М.: Педагогика, 1973. – С. 261.
163. Педагогическая летопись. Мнение учителей гимназии о преподавании латинского языка. Учителя Полтавской гимназии // Воспитание. – 1860. – Т. 7. – С. 35–39.
164. Педагогическая летопись. Мнение о преподавании древних и новейших иностранных языков. Мнение старшего учителя Житомирской гимназии Ганфа о преподавании латинского языка // Воспитание. – 1860. – Т. 7.– С. 59–61
165. Педагогическая летопись. Мысль учителя Киевской гимназии о преподавании новых языков // Воспитание. – 1860. – Т. 7. – С. 92–99.
166. Первая страничка из истории Полтавского института благородных девиц // Киевская Старина, 1900. –Т.LXXI. – ноябрь. – С. 283–290
167. Перша українська імені Т.Шевченка гімназія в Києві // Вільна Українська Школа: Орган ВУС. – К.: 1917. – жовтень. – № 2. – С. 113 –115.
168. Першукова О. Реформи навчання іноземних мов у Європі – відповідь на виклики сучасності / О. Першукова // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 21 – 24.
169. Першукова О.О. Погляди зарубіжних учених на двомовну та багатомовну освіту школярів у країнах Європи / О. О. Першукова // Шлях освіти. – 2012. – № 2. – С. 23–27.
170. Петерсон О. О преподавании языков – родного и иностранных / О. Петерсон // Педагогический сборник. – 1890. – № 12. – с. 485–500.
171. Петрунин С. О преподавании новых языков в средних учебных заведениях. Часть I. – М. : Типография Г. Лисснера и А Гешеля, 1903. – 295 с. – (Приложения к Циркулярам по Московскому учебному округу, издаваемые под редакцией Вл. Иссаенкова).
172. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – Кн. 1. – М., 1952. – с. 582–585. – (Приложение к журналу "Советская педагогика")

173. Побірченко Н. С. Педагогічне краєзнавство: теоретико–методологічний аспект / Н. С. Побірченко [Електронний ресурс] // Портал сучасних педагогічних ресурсів. – 2009. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2009_st_33/
174. Полищук Н. С. Начальное и среднее образование на Правобережной Украине в 60 – 90–х годах XIX ст. : автореф. дис... канд. ист. наук. – К., 1974. – 27 с.
175. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX–начало XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Елена Германовна. – М., 1999. – 208 с.
176. Посадский И. В. Средние учебные заведения Киевского учебного округа за десятилетие 1889–1898 г. / И. В. Посадский. – К., 1899. – 51 с.
177. Постолатій В. В. Розвиток комерційної освіти в Україні (1804–1920 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Постолатій. – К., 1996. – 25 с.
178. Правила испытания при поступлении учениц в женские гимназии, перевод из класса в класс и окончании курса, а равно и других подробностей учебного дела // Журнал Министерства Народного Просвещения – 1874. – Ч. CLXXV. – С. 121.
179. Правила о приеме в гимназию и пансион и программы приготовительного, I–VIII классов Киевской 1–й гимназии. – К., Типография С.В.Кульженко, 1911. – 155 с.
180. Приложения к всеподданейшему отчету г. министра народного просвещения за 1873 г. // Журнал Министерства народного просвещения. – 1875. – Ч. CLXXXI. сентябрь–октябрь. – С. 148–149.
181. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2–12 класи. – К.: Перун, 2005. – 102 с.
182. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–12 класи. Англійська мова / за ред. проф. П. Бега. – К., 2001.
183. Программы и правила всех классов мужских гимназий и прогимназий

- МНПр / сост. В. Елисеев. Изд–е 8–е (испр. и доп.). □ Одесса, 1910. – 163 с.
184. Программы и правила приема учениц в Киевскую женскую А. Т. Дучинской гимназию, учрежденную В. Н. Ващенко–Захарченко в Киеве. – К. : Типо–литография т–ва И.Н.Кушнарев и К°, 1899. – 34 с.
185. Проект реформы средней школы : доклад совещания, образованного Государственной Думой для разработки проекта реформы средней школы. – СПб. : Типография М. А. Александрова, 1912. – 77 с. – (Издание журнала „Русская Школа”).
186. Пыльнев А. О постановке преподавания новых языков в средне–учебных заведениях / А. Пыльнев // Педагогический сборник. – 1890. – октябрь. – С. 311–320.
187. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. [Текст] / З. И. Равкин. – Б. м. : Учпедгиз, 1959. – 275 с.
188. Раушенбах В. Э. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с I по XX век / В. Э. Раушенбах. – М. : Высшая школа, 1971. – 112 с.
189. Рахманов И. В. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
190. Рахманов И. В. Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков : методическое пособие для учителей средней школы ; АПН РСФСР / И. В. Рахманов. – М. : Учпедгиз, 1947. – 196 с.
191. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства Народного Просвещения (1802–1902) / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 785 с.
192. Рождественский С. В. Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII–XIX веках / С. В. Рождественский. – СПб.: Тип. тов–ва «Общественная польза», 1910. – 397 с.
193. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.) [Текст] : нариси / [ред. М. Ярмаченко, С. Гончаренко, Н. Калениченко та інші]. – К. : Рад. шк., 1991 – 384 с.
194. Руководство к преподаванию общеобразовательных предметов, входящих в

- курс домашнего обучения народных, городских и реальных училищ, мужских и женских гимназий и прогимназий, женских институтов, духовных училищ и семинарий и всех других общеобразовательных учреждений / [под ред. Н. Х. Веселя]. – СПб. : Тип. Балакирева, 1873. – Т. 1. – 598 с.
195. Садовский. Столетие Киевской первой гимназии, как учебного заведения / Садовский // Киевская Старина. – 1889. – Т. XXVII. – ноябрь. – С. 431.
 196. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа: від гімназії вищих наук до університету / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин : НДПУ, 2000. – 288 с.
 197. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 32–38.
 198. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: Т. 2: Царствование императора Николая I, 1825–1855. Отделение 2, 1840–1855. – 1864. – 1818 с.
 199. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: Т. 3: , с. 262–271.
 200. Сборник правил и программ для поступления во все учебные заведения на 1874–1875 г. / Сост. А. И. Николаев. Изд-е 4-е, испр. и дополнен. – С.Пб.: Типография А. М. Котомина, 1874. – 482 с.
 201. Свод мнений и соображений попечителей округов и попечительских советов учебных округов о применении устава гимназий и прогимназий 19 ноября 1864 г. // Ж.М.Н.П. – 1867. – Ч. 134. – С. 1–60.
 202. Свод постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям ведомства Министерства Народного просвещения / сост. Л. Георгиевский. – СПб. : Мин. нар. просвещения, 1888. – XXIV, 480 с.
 203. Сейко Н.А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – поч.. XX ст.). Київський учбовий округ : [монографія] / Н.А. Сейко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.. І.Франка, 2006. – 448 с.
 204. Сірополко С. Історія освіти в Україні / Підготував Ю. Вільчинський, 2-ге вид. / С. О. Сірополко. – Львів: Афіша, 2001. – 664 с.
 205. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-е гг. XIX века /

- В. З. Смирнов. – М., 1954. – 312 с.
206. Смирновский П. К вопросу об изучении новых языков в наших гимназиях / П. Смирновский // Ж.М.Н.П. – 1871. – Ч. CLVII. – октябрь. – С. 45–58.
207. Собчинська М. М. Становлення і розвиток шкільництва і педагогічної думки в Українській Народній Республіці (1917–1920 рр.) : дисертація ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Собчинська Майя Миколаївна – К., 1995. – 204 с.
208. Соловова Е. Н., Пореченкова Е.А. Из истории развития филологического образования / Е. Н. Соловова, Е. А. Пореченкова // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 2. – С. 9–16.
209. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства народного просвещения / состав. Лаурсон А. М. – Петроград, 1916. – 2-е издание, значительно дополненное. – 1120 с.
210. Степанов С. Обзор проектов реформы средней школы в России преимущественно в последнее шестилетие (1899–1905) / С. Степанов // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1907. – № 2. – С. 73–122.
211. Столетие Черниговской гимназии 1805–1905гг. Краткая историческая записка, составленная Т. М. Тутолминым. – Чернигов : Тип. Губерн. Правл., 1905. – 485 с.
212. Сторожев В. Н. К истории русского просвещения XVII в. / В. Н. Сторожев. – К., 1889. – 326 с.
213. Стромиллов Н. О вековой неудаче иноязычной муштры (к переоценке школьных ценностей) // Педагогический сборник. – 1917. – № 1 – С. 7 – 14
214. Стромиллов Н. О вековой неудаче иноязычной муштры (на развалинах немецкой системы) // Педагогический сборник. – 1917. – № 12 – С. 3 – 18
215. Ступарик Б. М. Шкільництво Галичини (1772–1939 рр.) / Б. М. Ступарик. – Івано–Франківськ, 1994. – 144 с.
216. Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні (19–поч. 20 ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 07.00.01 «Історія України» / Т. В. Сухенко. – К., 2001. – 20 с.
217. Сухенко Т. В. Жіноча середня освіта в Україні / Т. В.Сухенко // Український історичний журнал. – 1998. – № 5. – С. 63 – 74.
218. Сухомлинська О. В. Історико–педагогічний процес в Україні: регіональний

- вимір / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. — 2007. — №2. — С. 42 – 49.
219. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико–педагогічної науки в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 41 – 45.
220. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико–педагогічних реалій другої половини ХХ століття / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 6 – 12.
221. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В.Сухомлинська. Історико–педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 47–65.
222. Тадеєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах–членах Ради Європи (порівняльний аналіз) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Тадеєва Марія Іванівна. – Луганськ, 2011. – 526 с.
223. Тиандер К. О преподавании немецкой грамматики в русских школах / К., Тиандер // Журнал Министерства народного просвещения. – 1911. – июнь. – Ч. XXXIII. – С. 47–53.
224. Томпсон А. И. Об изучении иностранных языков в средне–учебных заведениях // Педагогический сборник. – 1891. – № 7–12. – С. 202–218, 303–331, 534–537.
225. Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков, 28–31 декабря 1911 г. – СПб., Типография В. Д. Смирнова, 1912. – 400 с.
226. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства Народного Просвещения. 19 ноября 1864 г. – СПб., Тип. Рогальского, 1864. – 99 с.
227. Устав гимназий и прогимназий ведомства министерства народного просвещения. – 1871. – 44 с.
228. Устав училищ для приходящих девиц Ведомства учреждений императрицы Марии. – СПб., 1862. – С.1.
229. Устав частного трехклассного коммерческого училища, учрежденного в Киеве П.М.Натансоном. – К., Тип. "Киевского Слова", 1897. – 7с.
230. Учебные планы и примерные программы предметов, преподаваемых в реальных училищах Министерства Народного Просвещения. – Спб., 1879. – 24 с.
231. Учебные планы и примерная программа предметов, преподаваемых в

- реальных училищах Министерства Народного Просвещения. – М., 1889. – 30 с.
232. Фатальчук С. Д. Становлення та розвиток гімназичної освіти східно–українського регіону (к. XIX – п. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. Д. Фатальчук. – Луганск, 2006. – 20 с.
233. Фену Н. О преподавании французского языка в старших классах средних учебных заведений // Педагогический сборник. – 1870. – кн. VIII (август). – с. 829–851.
234. Хмелевская С. И. Направления творческого использования отечественного опыта иноязычного образования в современных условиях Украины / С. И. Хмелевская // Карельский научный журнал. – 2013 г. – №1(2). – С. 52-54
235. Хмелівська С. І. Вивчення іноземних мов у закладах реальної освіти Київської учбової округи (др. пол. XIX – поч. XX ст.) / С. І. Хмелівська // Науковий вісник Донбасу. Серія "Педагогічні науки" – 2013. – №4 (24).
236. Хмелівська С. І. Гуманістичні цінності у педагогічній спадщині К. Ушинського / С. І. Хмелівська // Матеріали Міжнар. наук.-практ.конф. 20-21 лют. 2014. – Київ, 2014. – С. 132-139
237. Хмелівська С. І. Розвиток іншомовної освіти в середніх навчальних закладах Російської імперії в другій половині XIX – початку XX століття / С. І. Хмелівська // Педагогічний дискурс: [зб. наук. пр.]; гол. ред. І. М. Шоробура – Хмельницький, 2013. – Вип. 15. – С. 729-734
238. Хмелівська С. І. Розвиток іншомовної освіти у чоловічих гімназіях Київської учбової округи у період шкільних реформ 1864 та 1871 рр. / С. І. Хмелівська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: наук. журн. – 2014. – Вип. 2 (74). – С. 62-68
239. Хриков Є. М. Регіональні історико–педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади / Є. М. Хриков // Історико–педагогічні дослідження: регіональний вимір : Вісник Луганського націон. педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 1996. – № 19. – Ч.І. – С. 11–16.
240. Чалый М. К. Воспоминания / М. К. Чалый // Киевская Старина. – 1889. – Т. XXVI. – ноябрь. – С. 257–280.
241. Чалый М. К. Воспоминания / М. К. Чалый // Киевская Старина. – 1889. –

- Т. XXVII. – декабрь. – С. 493–545.
242. Частные коммерческие училища // Русская школа. – 1894. – № 1. – С. 225.
 243. Чижевський Б. Г. Організаційно–педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Б. Г. Чижевський. – К., 1996. – 24 с.
 244. Чуйко С. Ліцеї України (XIX–XX ст.) / С. Чуйко. – Тернопіль, 1996. – 140 с.
 245. Шаблиовский В. К. Школьные воспоминания о Камянец–Подольской гимназии. – 1906. – С. 31–38.
 246. Шмид(т) Е.К. История средних учебных заведений в России / Е. К. Шмид(т) ; [пер. с нем. А. Ф. Нейлисова с доп. по указанию автора]. – СПб., 1878. – 684 с.
 247. Шульгин Я. Несколько данных о школах в Правобережной Украине в половине 18 в. / Я. Шульгин // Киевская Старина. – 1891. – Т. XXXIV. – С. 91 – 118.
 248. Шушара Т. В. Розвиток жіночої освіти в таврійській губернії (XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Т. В. Шушара. – К., 2006. – 20 с.
 249. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М.–Л.: Изд–во АПН РСФСР, 1947. – 96 с.
 250. Эрдманн Э. Методические приемы и научная система в обучении иностранному языку / Э. Эрдманн // Журнал Министерства народного просвещения. – 1913. – май. – Ч. XLV. – С. 45–81.
 251. Юдина Н. П. Современные подходы к исследованию историко–педагогического процесса в свете тенденций постнеклассической рациональности / Н. П. Юдина : монография. – Хабаровск : Изд–во ХГПУ, 2001. – 110 с.
 252. Янушевский С. Ц. О так называемом натуральном методе преподавания латинского языка // Труды первого Всероссийского съезда преподавателей древних языков 28– 31 декабря 1911 г. – СПб., 1912. – С.225–249
 253. Ястребовъ В. Домашнее воспитание начала нашего столетия / В. Ястребовъ

- // Киевская Старина – 1884. – Т.VIII. – февраль. – С. 333–336.
254. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. – Council of Europe, 2001. – 260 p.
255. Berlitz. M.D. Methode Berlitz / M.D.Berlitz. – New York : Berlitz, 1887. – 154 p.
256. Darian. S. English as a Foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching / Steven Darian. – Norman : University of Oklahoma Press, 1972. – 140 p.
257. Gouin. F. The Art of Teaching and Studying Languages [translated by Swan, H. and V. Betts] / François Gouin. – London: Philip, 1880. – 397 p.
258. Hans N. New Trends in Education in the Eighteenth Century/ N. Hans. – London : Routledge & Kegan Paul, 1951. – 94 p.
259. Howatt, A.P.R. A History of English Language Teaching/ A.P.R. Howatt. – London : Oxford University Press, 1984. – 394 p.
260. Howatt, A.P.R. Teaching languages to young learners: patterns of history / Teaching English to Children. Form Practice to Principle : edited by Christopher Brumfit, Jayne Moon and Ray Tongue. – London : Nelson, 1994. – P. 289 – 301
261. Kelly, L. G. Twenty-five Centuries of Language Teaching / Louis G. Kelly. – Rowley, MA : Newbury House, 1969. – 294 p
262. Krause C.A. The Direct Method in Modern Languages / Carl A. Krause. – New York : Charles Scribner, 1916. – 158 p
263. Larsen–Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching / Diane Larsen–Freeman. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 191 p.
264. Richards J. C. & Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. 13th printing. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – 171 p.
265. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching / H.H.Stern. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – 582 p.
266. The Great Didactic of John Amos Comenius / Keating M.W. (ed). – London : Adam and Charles Black, 1910. – 332 p.
267. Titone R. Teaching Foreign Languages : An Historical Sketch / R. Titone. – Washington, D.C. : Georgetown University Press, 1968. – 220 p.

II. Архівні джерела

Державний архів м. Києва (Держархів м. Києва)

Ф. 16 Київський університет. 1834–1920 рр.

Оп. 298. Рада Університету. 1856–1859 рр.

1. Спр. 9. Об испытаниях лиц, желающих получить звание учителей в гимназиях и училищах Киевского учебного округа, 1856 г., арк. 3

Оп. 313. Рада Університету. 1874 р.

2. Спр. 31. О специальном испытании лиц для получения звания учителя гимназии и прогимназии по разным предметам, 1874г., арк. 1–70.

Ф. 55. Фонд Киевской женской гимназии Св. Ольги

Оп. 1.

3. Спр. 69. Дело с программами. 13 июня 1916 г. – 13 сентября 1917 г., 36 арк.
4. Спр. 1038. Отчет о пройденном в 1909/1910 уч.г., 70 арк.

Ф. 94. Киевское 1–е коммерческое училище (1899–1920)

Оп. 4

5. Спр. 9. Протоколы заседаний попечительского совета за 1897 год.
6. Спр. 14. Дело о выписке учебных пособий из-за границы.
7. Спр. 21. Протоколы заседаний попечительского совета за 1898 год.
8. Спр. 31. Протоколы заседаний попечительского совета за 1900 год.
9. Спр. 38. Протоколы заседаний попечительского совета за 1901 год.
10. Спр. 54. Протоколы заседаний попечительского совета за 1903 год.
11. Спр. 56. Протоколы заседаний попечительского совета за 1904 год.

12. Ф. 95. Киевское 1–е реальное училище

Оп. 2.

13. Спр. 16. Учебные программы на 1912–1913 уч.г.
14. Спр. 19. Протоколы письменного и устного испытания учеников 7–а класса за 1914 г.

ЦЕНТРАЛЬНИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІСТОРИЧНИЙ АРХІВ УКРАЇНИ

у м. КИЄВІ (ЦДІАУК)

Ф. 442

Оп. 625

15. Спр. 161. Дело по ходатайству учителя Натансона о разрешении ему открыть

коммерческое училище, 200 арк., 10 мая 1895 г. – 5 июня 1902 г.

Оп. 626

16.Спр. 500. Дело об учреждении общества распространения коммерческого образования в г. Киеве, 61 арк., 9 декабря 1896 – 4 февраля 1909 г.

Оп. 630

17.Спр. 297. Дело по ходатайству Людмилы Володкевич о разрешении ей открыть в Киеве женское коммерческое училище, 18 арк., 11 июля 1900 – 23 марта 1902 г.

Оп. 815

18.Спр. 493б. Дело о народных училищах и церковно–приходских школах. 1 января 1865 г. – 4 ноября 1866 г. 106 арк.

Ф. 707

Оп. 29

19.Спр. 41 Циркуляры издаваемые в 1863 г. по Управлениям: Попечителя Киевского учебного округа и Генерал–Губернатора. 1 января 1863 г. – 12 ноября 1863 г. 226 арк.

Оп. 35

20.Спр. 162 Дело о посылке за границу, на летние вакации по одному учителю древних языков и Русской Словесности, от каждого учебного округа. 6 мая 1869г. – 1 июня 1874 г., 164 арк.

Оп. 37

21.Спр. 77. Дело с циркулярами по Управлению Киевского Учебного Округа. 1871 г., 89 арк.

Оп. 38

22.Спр. 161 Отчеты о состоянии учебных заведений Киевского Учебного Округа 818 арк., 1872 г.

Оп. 41

23.Спр. 1. Дело с перепиской по разным предметам 801 арк., 1873–1875 г.

24. Спр. 14. О командировании чиновников Киевского округа для осмотра учебных заведений, 82 арк., 1875 г.

Оп. 78

25.Спр. 2. Дело Управления Киевского Учебного Округа с перепиской по

разным предметам, 142 арк., 1909–1910 г.

Оп. 87

26. Спр. 6562. Дело Управления Киевского ученого Округа О командировании чиновников Киевского округа для осмотра учебных заведений, 58 арк., 1883 г.
27. Спр. 6607. Отчет Киевского реального училища за 1882 г., 140 арк., 1883 г.
28. Спр. 6693. О доставлении в Департамент народного просвещения сведений: имелись ли в 1884 г. параллельные отделения в женских гимназиях и прогимназиях, а также какое число учащихся реальных училищ обучалось в 1884 г. необязательным предметам, и некоторые другие сведения, 166 арк., 19 ноября 1885 г. – 17 февраля 1886 г.
29. Спр. 6760. Циркуляры по Управлению Киевского Учебного Округа, 95 арк., 1887 г.
30. Спр. 6780. О ревизии некоторых мужских и женских средних учебных заведений Киевского ученого округа командированным министерством Тайным Советником Георгиевским, 70 арк., 1887 г.

Оп. 153

31. Спр. 8. Дело по изданию циркуляра по Киевскому Учебному Округу 249 арк., 1902 г.

Оп. 156

32. Спр. 1. Дело Управления Киевского Учебного Округа с перепиской по разным предметам 465 арк., 1905 г.

Оп. 160

33. Спр. 77. Дело с отчетами о состоянии реальных училищ за 1908–1909 уч. Год, 208 арк., 28 апреля 1909 – 15 мая 1909 г.

Оп. 161

34. Спр. 8–б. Циркулярные распоряжения Министерства Народного Просвещения и г. Попечителя Округа, 498 арк., 1911 г.

Оп. 229

35. Спр. 2, ч. 2. Дело Управления Киевского учебного округа с циркулярными распоряжениями Попечителя Киевского учебного округа, 765 арк., 1915 г.

Оп. 249

36. Спр. 52. Дело о частной школе иностранных языков Громовской, 41 арк., 17

апреля 1908 г. – 14 октября 1911г.

Оп. 256

37.Спр. 263. Циркулярное дело за 1913 год, 195 арк., 1913 р.

Оп. 258

38.Спр. 64. Распределение уроков, 219 арк., 1915 р.

Оп. 259

39. Спр. 39, ч.1. Бумаги, не требующие дальнейшего производства, разная переписка, 535 арк., 1916 р.

Оп. 261

40.Спр.15. Дело с перепиской по ревизиям учебных заведений Округа, 9 арк., 23 ноября–2 декабря 1881г.

Оп. 294

41.Спр. 1. Дело Управления Киевского Учебного Округа с перепиской по разным предметам, 393 арк., 1910 г.

42.Спр. 25. Дело с циркулярными предложениями Министерства Народного Просвещения и начальства учебного округа, 766 арк., 1910 р.

Оп. 317

43.Спр. 485 Протоколы заседаний Управления Киевского Учебного Округа 19 арк., 1860 г.

44.Спр. 487 Протоколы заседаний Управления Киевского Уч. Окр. за 1871 г. 43 арк., 1871 р.

45.Спр. 488 Протоколы заседаний Управления Киевского Учебного Округа. О заседаниях Попечительского Совета 345 арк., 14 января 1881 г. – 19 июля 1893 г.

46.Спр. 512 Протоколы заседаний Совета при Попечителе округа за 1909 г. 341 арк., 15 января 1909 г. – 19 декабря 1909 г.

Ф. 2162

Оп. 1

47. Спр. 786 Дело об учреждении Киевского учебного округа, 26 декабря 1832–21 января 1833 г. 5 арк.